Niveau(x) d'enseignement : 7 Numéro EDUQ : 9270206
Centre d'intérêt : 560

Dorais, Sophie.

L'approche-programme dans les collèges : rapport d'étape présenté à la Délégation collégiale du Comité mixte de Performa / par Sophie Dorais ; Groupe de travail sur l'approche-programme et le perfectionnement en sciences humaines. -- [Québec (Province)] : Le Groupe, 1991.
44, [15] f. ; 28 cm.

Vedette(s)-secondaire(s) : Groupe de travail sur l'approche-programme et le perfectionnement en sciences humaines

Descripteur(s) : Approche-programme * Gestion des programmes * Programme d'études * Formation fondamentale * Aide à l'apprentissage * Questionnaire * Collégial (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom : PERFORMA

Le Groupe de travail avait pour objectif de cueillir et diffuser de l'information, pour les répondants locaux de PERFORMA, sur ce qui se passe dans le réseau collégial et ailleurs en matière de programme et d'approche-programme. A cet effet, il a visité une quinzaine de collèges et recueilli des propos dans le cadre des entrevues menées dans les collèges. Le rapport constitue une synthèse de ces entrevues. Les propos se rapportent tous à la question centrale : que fait-on en matière d'approche-programme? Les autres témoignages servent essentiellement à éclairer le contexte dans lequel on agit. Il est question des programmes eux-mêmes, du rôle des intervenants, de la formation fondamentale, de l'aide à l'apprentissage, des difficultés, résistances et retombées de l'approche-programme. La grille qui a servi aux entrevues est présentée en annexe.

Type de document :

9270216

Groupe de travail sur l'approche-programme et
le perfectionnement en sciences humaines

L'approche-programme dans les collèges

Rapport d'étape présenté à la
Délégation collégiale
du comité mixte de PERFORMA

par Sophie Dorais

Août 1991

Ainsi, à partir de ce qu'elle a saisi par l'intuition, l'intelligence construit un objet de pensée qui est une notion, une supposition, une idée représentant le contenu de la saisie.

Pierre Angers

«Les fondements de la formation»

La formation fondamentale. Tête bien faite ou tête bien pleine?

The problem of meaning is central to making sense of educational change. In order to achieve greater meaning, we must come to understand both the small and the big pictures. The small picture concerns the subjective meaning or lack of meaning for individuals at all levels of the educational system. Neglect of the phenomenology of change — that is, how people actually experience change as distinct from how it might have been intended — is at the hearth of the spectacular lack of success of most social reforms.

Micheal Fullan

The Meaning of Educational Change

REMERCIEMENTS

Cette recherche n'aurait pas été possible si près d'une cinquantaine de personnes oeuvrant dans les cégeps, enseignantes et enseignants, conseillères et conseillers pédagogiques, directeurs des services pédagogiques et leurs adjoints, n'avaient accepté de nous faire partager leur expérience en matière d'approche-programme. Nous remercions chacune d'elles: Mmes Cécile D'Amour, Armande Maltais, Lise Ménard, Jocelyne Tétrault-Lamontagne, Jacinthe Thiboutot, MM. Pierre Bélanger et Jean-Pierre Bonin, du cégep Ahuntsic; Mmes Lise Dallaire, Albertine D'Amour, Suzanne Laurin, Irène Lizotte, Lorraine Marier et M. Yvon Brassard, du cégep André-Laurendeau; Mmes Ginette Amiot, Nicole Boullé, Louise Lebrun, Jacqueline Saint-Pierre, MM. Jean-Eudes Gagnon et Michel Poirier, du cégep de Baie-Comeau; Mmes Danielle Gosselin, Denise Lemay, Danielle Schmouth et M. Denis Dubois, du cégep de Bois-de-Boulogne; Mmes Hélène Guimond, Suzanne Lalancette, M. Richard Riverin, du cégep de Chicoutimi; Mmes Ginette Demers et Lucie Laforest, du cégep Joliette-De Lanaudière; MM. René Pradette, Pierre Matteau, Michel Toussaint, du cégep de La Pocatière; Mmes Françoise Langlois et Nicole Tremblay, du cégep de Limoilou; Mmes Monique Boivin, Suzanne Courval, Michelle Lauzon, M. Ulric Aylwin, du cégep de Maisonneuve; Mme Huguette Boutin et M. Alain Turcotte, du cégep de Matane; Mme Claire Drapeau-Laplante, du cégep Montmorency; M. Claude Gagnon, du cégep de la Région de l'Amiante; MM. Jean-Claude Deschênes et Marcel Savaria, du cégep de Saint-Jérôme; MM. Pierre Deshaies et Jacques Gilbert, du cégep de Shawinigan; Mme Solange Ducharme, du cégep de Sherbrooke.

Évidemment, le concours d'autres personnes était indispensable à la réalisation de ce projet: les membres du Groupe de travail sur l'approche-programme et le perfectionnement en sciences humaines, qui en ont eu l'idée au départ et qui l'ont suivi avec beaucoup d'intérêt; les membres de la Délégation collégiale qui ont permis que l'idée se réalise et prenne forme; M. Armand Lamontagne qui a assuré la bonne marche des choses au plan administratif; les membres du comité aviseur de la recherche, Mme Armande Maltais, MM. Paul Forcier et Bernard Morin, qui l'ont soutenu, encouragé, enrichi.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION 1

I- LE PLAN DE LA RECHERCHE 5

1. Les objectifs de la recherche 5

2. Première étape : méthode et déroulement 5

II- PRESENTATION DES RESULTATS 7

1. Où en est-on généralement en matière d'approche-programme ? 7

2. Pourquoi les collèges choisissent-ils l'approche-programme ? 9

3. Comment et pourquoi l'approche-programme arrive-t-elle dans les départements d'enseignants ? 10

4. Que fait-on, au plan institutionnel, en matière d'approche-programme ? 13

5. Qu'est-ce qu'on fait quand on « fait de l'approche-programme » dans les départements et au plan des programmes ? 18

6. Quel est le rôle du conseiller pédagogique face à l'approche-programme ? 27

7. Quel rôle joue PERFORMA dans l'approche-programme ? 29

8. Quels liens fait-on entre approche-programme et formation fondamentale ? 31

9. Quels liens fait-on entre approche-programme et aide à l'apprentissage ? 33

10. Quelles difficultés rencontre-t-on ? 34

11. Quelles résistances rencontre-t-on ? 38

12. Que retire-t-on de l'approche-programme ? 41

CONCLUSION 43

ANNEXES

1. Volet « Collèges témoins » : liste des entrevues, lettres, grille d'entrevue

2. Volet « Programmes témoins » : liste des entrevues, lettre, grille d'entrevue

3. Volet « Projets et activités particuliers » : liste des entrevues, lettre, grille d'entrevue

INTRODUCTION

L'Assemblée générale des répondants locaux du CPEC PERFORMA des 14 et 15 mars 1990, consacrée au thème de l'approche-programme, a mis en évidence l'importance des besoins ressentis par les répondants locaux de s'approprier les fondements théoriques de l'approche-programme et de s'outiller au plan des interventions et des activités de perfectionnement à réaliser dans les collèges en matière d'approche-programme. L'Assemblée a donc décidé de mettre sur pied un groupe de travail qu'elle chargeait de fouiller la question, et, entre autres, d'identifier des outils, de diffuser de l'information.

Le Groupe de travail sur l'approche-programme et le perfectionnement en sciences humaines s'est mis à la tâche dès juin 1990 et en est rapidement venu à la conclusion qu'il fallait procéder à une cueillette et à une analyse systématique de l'information relative au dossier de l'approche-programme, à partir de quoi l'on puisse construire une instrumentation susceptible de répondre aux besoins des répondants locaux. En cela le groupe était animé par la conviction que les expériences d'approche-programme qui ont cours depuis quelques années dans le réseau devaient être porteuses d'enseignement pour ceux qui veulent se lancer dans l'aventure de l'approche-programme. Le projet procédait de la volonté de réinvestir dans le réseau collégial le savoir-faire développé dans les collèges, de mettre les forces en commun.

Le groupe a donc soumis à la Délégation collégiale du comité mixte de PERFORMA un projet de recherche en ce sens, en septembre 1990; la Délégation a accepté la réalisation de la première étape de ce projet, laquelle a débuté en janvier 1991. Ce projet de recherche, c'est presque plutôt un projet de développement, puisqu'il a des visées essentiellement instrumentales, c'est-à-dire fournir aux répondants locaux et conseillers pédagogiques des outils — modèles, stratégies, instruments — d'animation et de perfectionnement en matière d'approche-programme. Cette instrumentation, nous comptons la tirer d'un examen des pratiques actuelles en matière d'approche-programme. La première étape de la recherche, dont il est fait état dans ce rapport, aura donc consisté à aller voir ce qui se passe et se fait sous le couvert direct ou indirect de ce qu'on nomme l'approche-programme dans les collèges, les départements, les programmes. On s'intéresse donc ici à une pratique pédagogique et non pas, ou sinon accessoirement, à la gestion des programmes.

Pas de débat théorique non plus, du moins à cette étape, puisque, faut-il le rappeler, l'approche-programme est une thématique essentiellement collégiale et relativement récente pour laquelle il n'existe pas à proprement parler de cadre théorique. Il y a même relativement peu d'écrits sur le sujet — si on compare aux écrits considérables sur d'autres thématiques pédagogiques comme l'évaluation formative par exemple — sinon ceux des praticiens du réseau. L'approche-programme, c'est une «mentalité» et une façon de faire qu'on est en train d'inventer et d'adopter, avec des hauts et des bas, des élans d'enthousiasme et des poches de résistance.

Mais déjà l'approche-programme a ses adeptes — comme ses détracteurs —, ceux qui sont à l'imaginer et à la créer. Cette première étape de la recherche nous a amenée à rencontrer près d'une cinquantaine de ces artisans de l'approche-programme. Modestes, ces pionniers sont souvent gênés de leurs tâtonnements, s'excusant presque de ne pas faire <u>exactement</u> ce qu'il faut ou <u>tout</u> ce qu'il faut. Pourtant, redisons-le clairement, l'approche-programme n'existe pas, en tout cas pas comme modèle théorique comportant des principes, règles, normes, et qu'on puisse appliquer systématiquement. Cette approche-programme là n'existe pas encore, on est tout juste à la construire. Pourtant, plusieurs des actions particulières qu'on assimile aujourd'hui à l'approche-programme se réalisent depuis la création des cégeps, tout comme l'évaluation formative se pratique depuis qu'on enseigne: la différence réside dans la systématisation et la généralisation qu'on cherche maintenant à atteindre.

Au départ de cette volonté de développer une approche systématique dans la réalisation du programme, une intuition, une idée voulant que, si on centre davantage l'action éducative sur le programme — l'unité de base naturelle de l'enseignement collégial —, on arrive peut-être à une meilleure formation de nos étudiants, à plus de cohérence et de cohésion. Une petite idée née de questions du genre: «Pourquoi au juste sommes-nous là? Et pourquoi les étudiants viennent-ils là? Qu'avons-nous donc à faire ensemble? Comment pourrions-nous mieux y réussir?...»

En rencontrant ces enseignantes et ces enseignants, ces conseillères et ces conseillers pédagogiques, ces directeurs de services pédagogiques et leurs adjoints, nous entrons dans l'intimité d'une quinzaine de collèges, ayant chacun sa dynamique et sa culture institutionnelles, ses vieux conflits et ses chasses gardées. Pourtant, tous nous ont accueillie avec beaucoup d'ouverture, répondu avec beaucoup de candeur et nous ont généreusement fourni une masse de documents qui témoignent de leur expé-

rience. Cette intimité des collèges, il va de soi que nous la respections: nous avons rencontré ces gens pour qu'ils nous apprennent l'approche-programme, qu'ils inspirent notre action, qu'ils nous indiquent les voies à suivre et celles à éviter, qu'ils nous fassent profiter des leçons qu'ils tirent de leur expérience. Ici, pas question de palmarès, ni même de chiffres — il importe assez peu de savoir que dix collèges font ceci et que trois collèges font cela — mais seulement quelques indications signalant les grandes tendances ou les expériences moins répandues.

La présentation des résultats consiste en fait dans une synthèse des propos recueillis dans le cadre des entrevues menées dans les collèges. Ces propos ont été répartis sous une douzaine de rubriques qui correspondent à autant de questions parmi celles qui préoccupent davantage les praticiens lorsqu'il est question d'approche-programme. La question centrale reste bien sûr « que fait-on en matière d'approche-programme ? », les autres servant essentiellement à éclairer le contexte dans lequel on agit. Aussi les réponses à chacune de ces questions renvoient-elles forcément les unes aux autres: par exemple, ce qu'on fait dans un collège en matière d'approche-programme est nécessairement fonction du niveau de pénétration de l'approche-programme dans le collège; de la même façon les difficultés rencontrées dans la réalisation ou la mise en place d'une approche-programme viennent bien souvent alimenter les résistances face à l'approche-programme, tant chez ceux qui s'y adonnent que chez ceux qui s'y objectent. Ainsi les réponses à une question viennent étoffer, compléter, situer les réponses à une autre.

Quant à ce qui préoccupe encore davantage les praticiens que sont les conseillers pédagogiques, c'est-à-dire « comment on fait ? », les deux prochaines étapes de cette recherche devraient permettre de leur fournir quelques réponses...

I- LE PLAN DE LA RECHERCHE

1. Les objectifs de la recherche

Le but de la recherche est essentiellement instrumental, en ce sens que « la recherche devrait d'abord et avant tout avoir pour cibles des faits et des pratiques actuelles dont il serait possible de tirer, après analyse, un certains nombre de modèles qui puissent servir de guides pour l'action [1] ». Dans l'énoncé de son projet, le groupe de travail a donc retenu trois objectifs, correspondant chacun à une étape de la recherche:

1) cueillir et diffuser de l'information pour les répondants locaux sur ce qui se passe dans le réseau collégial et ailleurs en matière de programme et d'approche-programme;

2) procéder à une analyse critique de ce qui existe;

3) identifier ou mettre au point des documents et des outils qui vont instrumenter ceux qui sont appelés à intervenir en matière d'approche-programme.

C'est donc de la première étape du projet, correspondant à l'objectif 1, dont il est fait état dans ce rapport.

2. Première étape : méthode et déroulement

Comme cette première étape de cueillette de données visait à identifier des « pratiques » —outils, activités, méthodes, stratégies, etc. — « qui soient signes en même temps que moteurs d'une approche-programme [2] », la méthode de l'entrevue semblait nettement mieux appropriée que, par exemple, le questionnaire. De plus, la recherche visant essentiellement à instrumenter les conseillers pédagogiques appelés à intervenir en approche-programme, les grilles d'entrevue ont été élaborées à partir des

---

1 « Compte rendu de la quatrième réunion du groupe de travail sur l'approche-programme et le perfectionnement en sciences humaines », compte rendu rédigé par Paul Forcier et Jacques Laliberté, 1991.01.16, p.3

2 Ibidem.

questions, sujets, thèmes qui préoccupaient particulièrement les membres du groupe de travail [3].

Comme par ailleurs nous ne voulions pas réaliser une recherche historique, ni même descriptive au sens strict du terme, mais bien une recherche exploratoire et instrumentale, il est apparu plus opportun de mener une cueillette de données auprès d'un échantillon de collèges et de personnes déjà engagés sur la voie de l'approche-programme, plutôt que de tenter de l'étendre à l'ensemble des collèges du réseau. Pour avoir une vision aussi juste que possible, nous nous sommes préoccupée de ce qui se passe non seulement à "l'échelle institutionnelle", mais également dans les départements, chez les enseignants. L'échantillon constitué se divise donc en trois volets: 1) neuf "collèges témoins", c'est-à-dire des collèges connus pour leur expérience en matière d'approche-programme; 2) trois "programmes témoins", c'est-à-dire des programmes qui, souvent à l'occasion d'une révision et à cause même des orientations de cette révision, ont donné lieu dans un certain nombre de collèges à des expériences d'approche-programme; parmi ceux-là, le programme de soins infirmiers a certainement valeur d'exemple, de même que le programme tout frais de sciences humaines; 3) des projets ou activités particuliers, de recherche et de perfectionnement surtout, récents sinon actuels, qui s'inscrivent directement ou indirectement dans la voie de l'approche-programme. L'objet premier de la recherche étant la pratique, dans chacun de ces cas nous avons sollicité pour entrevue les personnes qui sont "dans l'action" ou le plus près possible de l'action, majoritairement des enseignants et des conseillers pédagogiques.

---

3 On trouvera en annexe la liste des personnes interviewées, les lettres de confirmation d'entrevue de même que les grilles utilisées.

II- PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Au total, 24 entrevues ont été menées entre le 15 février et le 5 juin 1991 auprès de 46 personnes (5 cadres pédagogiques dont deux D.S.P., 17 conseillers pédagogiques, 24 enseignants), de quinze collèges différents. Les collèges représentés sont des collèges de Montréal et de l'extérieur, des "gros" et des "petits" collèges; de même pour les départements auxquels les enseignants interviewés appartiennent: certains ne comptent que six enseignants alors que d'autres en comptent plus de trente.

La première étape consistant essentiellement à cueillir et à diffuser de l'information sur ce qui se passe dans les collèges en matière de programme et d'approche-programme, ce rapport présente une synthèse des informations recueillies plutôt que les résultats d'une analyse poussée de celles-ci. En outre, nous avons cru bon de distinguer dans certaines sections entre deux plans où se joue l'approche-programme dans les collèges : le plan institutionnel d'une part et celui des départements et des programmes d'autre part. Évidemment cela ne signifie aucunement que les départements et les programmes se situent "en dehors" de l'institution, cependant il peut être utile et intéressant de considérer séparément ce qui se passe sous le couvert de l'approche-programme dans l'ensemble d'un collège ou de par la volonté de la direction de l'établissement, de ce qui se passe "à la base", dans les départements et les programmes, à l'initiative des enseignants. Particulièrement en ce qui concerne la question centrale, c'est-à-dire les actions entreprises en matière d'approche-programme, les collèges et les départements ont forcément des expériences passablement différentes.

1. Où en est-on généralement en matière d'approche-programme ?

En simplifiant beaucoup, on considère habituellement que l'adoption de tout changement en éducation procède de façon progressive, allant de la promotion du changement, en passant par sa mise en application ou expérimentation et sa continuation (ou systématisation ou institutionnalisation), jusqu'à son aboutissement, stade ultime où

l'on devrait pouvoir observer les résultats escomptés [4]. Il y a dans cette façon de voir un paradoxe, c'est-à-dire que l'adoption est tout à la fois le point de départ et le terme du processus de changement. Autrement dit, pour qu'on puisse parler de changement il faut qu'au départ des personnes aient adopté le principe, l'idée d'un changement à opérer et en fassent la promotion auprès d'autres personnes qui devront participer à sa réalisation; ce n'est qu'à la fin du processus, quand le changement aura abouti, qu'on dira — à nouveau — qu'il a été adopté.

1.1 Un changement qui engage l'institution

A moins que le changement n'ait été adopté au départ par consensus de toutes les parties qui composent une institution, c'est à peu près comme cela que les choses se passent le plus souvent. C'est en tout cas la situation que l'on retrouve dans la plupart des collèges témoins, c'est-à-dire que la direction — du collège ou des services pédagogiques — a adopté le principe de l'approche-programme en l'inscrivant dans un texte officiel — plan de développement, mandat de la D.S.P., politique institutionnelle ou autre — et décidé d'engager l'institution sur la voie de l'approche-programme. Deux collèges font exception : l'un où l'on a adopté l'approche-programme, comme moyen privilégié pour actualiser la formation fondamentale, après consultation de l'ensemble du personnel pédagogique; l'autre où la pénétration de l'approche-programme a pris des envergures institutionnelles du fait du travail de terrain d'un conseiller pédagogique qui a choisi dès 1978 d'orienter son action vers les départements, en rassemblant les enseignants autour de leur projet commun, la formation. Son travail quasi souterrain l'a amené dans les trois quarts des départements que compte le collège.

1.2 L'approche-programme, comme une mosaïque

Ce que révèle aussi l'expérience de la plupart des collèges témoins en matière d'approche-programme, c'est que le changement ne s'opère pas de façon linéaire, c'est-à-dire que le niveau d'adoption du changement, ou en l'occurrence de pénétration de l'approche-programme, varie considérablement à l'intérieur d'une même institution. La situation que l'on retrouve dans la plupart des collèges témoins est celle où l'on travaille à la fois à la promotion et à l'expérimentation de l'approche-programme; il arrive

---

4 Michael FULLAN, *The Meaning of Educational Change*, The Ontario Institute for Studies in Education, 1982, pages 39-40

même que, dans quelques programmes, la chose ait à toutes fins utiles déjà abouti, alors que dans la plupart des départements on a tout juste entendu parler d'approche-programme sans trop savoir de quoi il retourne au juste. Il faut souligner que la promotion se fait habituellement à l'échelle institutionnelle, alors que l'expérimentation se fait dans des programmes particuliers — du quart à la moitié des programmes que compte un collège, dans notre échantillon — où, bien souvent, on se préoccupait d'approche-programme avant même qu'il en soit question dans le collège.

1.3 L'expérimentation comme moyen de promotion

Il faut souligner aussi que certains collèges ont en quelque sorte choisi l'expérimentation comme moyen de promotion de l'approche-programme, ou même, pour au moins l'un d'entre eux, comme unique moyen de réalisation sans passer par la promotion. D'une part on veut essayer des choses, voir la forme que pourrait prendre l'approche-programme, "se faire la main" dans quelques programmes avant de généraliser; d'autre part on mise sur l'effet d'entraînement des programmes expérimentateurs. Il arrive cependant qu'une telle stratégie d'implantation soit une arme à deux tranchants : par exemple un enseignant de sciences administratives qui participe à une expérience d'approche-programme en sciences humaines en tire de telles satisfactions qu'il cherche à engager ses collègues dans une démarche semblable pour le programme de techniques administratives; à l'inverse, une expérience d'approche-programme se sera révélée à ce point lourde et exigeante qu'elle aura un effet démobilisateur sur la plupart des enseignants, y compris les expérimentateurs eux-mêmes.

Bref, si l'approche-programme est à peu près chose faite dans quelques rares programmes de quelques rares collèges, la chose en est encore à ses débuts dans l'ensemble des collèges témoins; autrement dit, on tend vers l'approche-programme beaucoup plus qu'on ne l'a réalisée.

2. Pourquoi les collèges choisissent-ils l'approche-programme ?

Si dans beaucoup de collèges le thème de l'approche-programme a surgi peu après l'adoption du *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, en février 1984, pour certains la préoccupation et la volonté d'en arriver à ce qu'on n'appelait pas encore l'approche-programme sont apparues dès le début des années 80. Et pour tous la question est davantage liée à la réussite des étudiants qu'à la nécessité de se conformer à l'esprit du Règlement.

En fait, il semble bien que le principal "véhicule" de l'approche-programme ait été le vaste débat qui s'est engagé au milieu des années 80 sur le rendement scolaire des cégépiens, et en particulier sur les taux élevés d'échecs et d'abandons observés dans les collèges. L'approche-programme est apparue alors comme un moyen d'améliorer la qualité de la formation, de contrer l'isolement des intervenants — particulièrement des enseignants — et le cloisonnement de leurs interventions, d'aller vers plus de cohérence et plus de cohésion dans l'action éducative. Et c'est d'abord et surtout par la volonté des directeurs des services pédagogiques que l'approche-programme s'est retrouvée au plan de travail des collèges.

Dans quelques cégeps toutefois, les choses se sont passées différemment. Dans un collège par exemple, l'élaboration des politiques départementales d'évaluation des apprentissages a donné lieu, dans chacun des départements, à une opération menée par les services pédagogiques laquelle visait à clarifier les buts et objectifs départementaux de formation; on considère qu'on a ainsi posé les premières fondations de l'approche-programme. Dans ce même collège, on a par la suite mené une vaste opération de sensibilisation et de consultation pour l'élaboration d'objectifs institutionnels de formation fondamentale; au terme de cette opération conduite sur trois ans, l'approche-programme a été retenue par le milieu comme moyen d'actualiser la formation fondamentale, et se trouve inscrite à ce titre dans le plan de développement du collège. Dans un autre collège, c'est par le biais de l'élaboration du plan de développement des programmes, laquelle constitue une condition posée par le MESS pour obtenir l'autorisation de dispenser de nouveaux programmes, qu'on en est venu à l'analyse de tous les programmes, à l'adoption d'un mode de gestion pédagogique par programme et à la réalisation de quelques expériences d'approche-programme.

3. Comment et pourquoi l'approche-programme arrive-t-elle dans les départements d'enseignants ?

On pourra se surprendre qu'il soit ici, comme plus loin, question de départements plutôt que de programmes; la raison en est double.

D'abord, si on associe spontanément l'approche-programme à l'interdisciplinarité et, par extension et automatisme, à "l'interdépartementalité", on oublie parfois que le département regroupe bien souvent des spécialités qui constituent presque des disciplines distinctes. Qu'on pense par exemple aux anciens départements de techniques

infirmières avec leurs enseignantes spécialisées les unes en pédiatrie, les autres en médecine-chirurgie ou encore en psychiatrie; chacune vous dira à quel point leurs expériences, leurs cadres de référence, leurs langages même se ressemblaient peu avant la révision du programme. Cela n'est d'ailleurs pas le cas que dans les départements du secteur professionnel mais peut tout aussi bien se rencontrer dans une département de sciences humaines regroupant toutes ou plusieurs des disciplines du programme.

Par ailleurs, qu'on le veuille ou non, les départements constituent la structure de base de l'organisation de l'enseignement dans les cégeps, le lieu premier où se rencontrent et où échangent les enseignants, le lieu premier où on puisse et doive les rejoindre. Il s'ensuit que tout remue-ménage pédagogique passe forcément par les départements, y compris l'approche-programme. Quand on met sur pied un comité de programme, par exemple, on regroupe des représentants de départements. Certains soutiennent même que l'approche-programme, dans la mesure où elle signifie une meilleure articulation de la formation, commence d'abord par un travail intradépartemental, lequel constitue une condition absolument nécessaire à tout échange interdépartemental valable.

3.1 Deux grandes voies d'entrée de l'approche-programme

Ceci posé, cette section du rapport s'intéresse à ce qui amène des départements sur la voie de l'approche-programme, puisqu'il est rare — malgré que cela arrive — qu'on s'intéresse à l'approche-programme pour elle-même, qu'on se fixe l'approche-programme comme une fin à atteindre. Il y a donc deux grandes voies par lesquelles l'approche-programme arrive dans les départements : ou bien elle vient "d'en haut" c'est-à-dire d'une volonté institutionnelle, habituellement celle de la D.S.P.; ou bien elle vient " de la base ", c'est-à-dire du département même ou de certains de ses membres. Dans l'une ou l'autre situation, les raisons ou les motifs de se lancer dans l'approche-programme diffèrent assez peu et tiennent le plus souvent aux les impératifs de la révision ou de l'implantation du programme d'une part, ou du besoin de résoudre les difficultés rencontrées dans le programme d'autre part.

3.1.1 La révision du programme

Que la révision du programme constitue une occasion privilégiée de tâter de l'approche-programme n'étonnera personne, puisque le vaste mouvement de révision des programmes entrepris il y a près d'une dizaine d'années avait entre autres pour buts de

resserrer les programmes, de les rendre plus cohérents, de développer une véritable perspective programme suivant laquelle chaque programme formerait un tout auquel chacun apporterait sa contribution particulière. Les révisions en soins infirmiers et en sciences humaines illustrent bien cette nouvelle perspective. Mais le programme, même révisé, ne fait pas l'approche-programme : pour que "ça marche" il faut que les enseignants y croient et le veuillent. Il faut un terrain fertile. C'est le cas de tous les départements de soins infirmiers qui ont participé à la recherche : avant même la révision, on y avait engagé la collaboration, généralement informelle ou même individuelle, avec les enseignants des autres cours de la spécialisation [5] quant à la répartition des objectifs et des contenus entre les cours, ou quant à la charge de travail des étudiants et à la planification des travaux et des examens, etc. Plus encore, deux de ces départements, dans leur recherche d'une perspective intégratrice du programme, s'étaient déjà donné un cadre conceptuel des soins infirmiers.

3.1.2 Le programme en difficulté

On vient aussi à l'approche-programme pour tenter de résoudre certains problèmes dans le programme : attrition marquée de la clientèle du programme, faible taux de placement, difficultés de recrutement, incohérence de la formation — c'est-à-dire qu'en entrant dans un cours les étudiants ne maîtrisent pas ce qu'ils auraient dû apprendre dans un cours précédent du programme. C'est souvent après l'analyse des problèmes qu'on conclut à la nécessité d'une forme quelconque d'approche-programme, c'est-à-dire d'une meilleure articulation de la formation et d'une plus grande concertation entre les intervenants. Ce genre de démarche a été entreprise tant à l'initiative de départements, qu'à l'initiative des services pédagogiques.

3.2 Les circonstances particulières

Certaines circonstances particulières peuvent également ouvrir la voie vers l'approche-programme. Par exemple quelques départements, à l'occasion de l'élaboration des politiques départementales d'évaluation des apprentissages ont choisi de prendre la

---

5 Nous désignons par « les autres cours de la spécialisation » les cours de la spécialisation dispensés par les départements qui n'ont pas la responsabilité première du programme, comme biologie, psychologie et sociologie dans le cas du programme de soins infirmiers; ces cours sont ceux que l'on nomme habituellement — et bien abusivement nous semble-t-il, « cours de service ».

question à la base, en commençant par s'interroger sur le "profil du diplômé" qu'ils voulaient former. Ce genre de questionnement est souvent retenu comme point de départ d'une réflexion collective sur le programme, comme d'une réflexion sur la formation fondamentale, lesquelles finissent d'ailleurs souvent par se confondre. Il arrive même que ce genre de questionnement tienne lieu de "mandat" de départ, confié par la direction des services pédagogiques aux comités de programme dans quelques collèges où l'on a décidé de procéder à la création de structures visant à favoriser l'émergence de l'approche-programme.

Un autre cas particulier est celui de ce collège où la direction des services pédagogiques a choisi d'accorder l'allocation supplémentaire pour l'encadrement des étudiants de première année aux enseignants qui présentent des projets s'inscrivant dans une perspective programme et prévoyant la concertation avec les autres enseignants du programme. Il y a aussi ce département qui a mené une réflexion sur l'approche-programme parce qu'on était préoccupé de la répartition des tâches d'enseignement dans un contexte d'institutionnalisation de l'approche-programme où le département devrait être représenté dans presque tous les comités de programme.

S'il a été jusqu'ici question, dans cette section, d'initiatives prises par des départements ou visant des départements, il arrive parfois que des enseignants, de leur propre chef et par petit groupe d'affinités, tentent une incursion du côté de l'approche-programme; ceux-là disent même qu'ils réagissent ainsi à l'isolement où ils se trouvent au sein de leur département.

4. Que fait-on, au plan institutionnel, en matière d'approche-programme ?

La plupart des collèges témoins mènent leur action en matière d'approche-programme sur plusieurs fronts à la fois et par des moyens variés.

4.1 On explore les possibilités

Ce peut être par le biais de discussions et de travaux d'études confiés à la Commission pédagogique ou à l'un de ses comités, ou encore dans un groupe de travail formé du personnel cadre et professionnel des services pédagogiques; mais où que cela se fasse, l'une des premières tâches à laquelle on s'attaque est de s'approprier le concept d'approche-programme, de s'en donner une définition propre et opérationnelle et d'imaginer comment cela pourrait se traduire dans la réalité de l'institution. Pour ce

faire, on lit beaucoup, on se renseigne sur ce qui se fait ailleurs, on discute. Ce travail prend du temps, plusieurs y sont encore après deux et même trois ans; d'autant plus de temps en fait que s'y ajoute souvent le suivi d'expérimentations qui se déroulent en même temps dans le collège, lesquelles expérimentations enrichissent la réflexion.

4.2 On fait la promotion de l'approche-programme

C'est-à-dire qu'on cherche à sensibiliser les agents éducatifs, en particulier les enseignants, à l'intérêt et à l'utilité potentiels de l'approche-programme, dans le but évident de les voir y adhérer et de les engager à participer à sa réalisation. Les moyens employés consistent surtout dans la diffusion de textes traitant de l'approche-programme et dans la tenue de journées pédagogiques institutionnelles. Exceptionnellement, on met sur pied des activités de perfectionnement ouvertes à tous et qui visent elles aussi l'appropriation du concept d'approche-programme et l'exploration des possibilités de sa réalisation.

Dans la plupart des cas, on reproduit des textes déjà diffusés dans quelque publication pédagogique davantage qu'on ne produit dans et pour l'institution. On verra en outre dans la section portant sur les difficultés rencontrées que certains enseignants dénoncent le fait qu'on ne diffuse toujours que des textes pour l'approche-programme et jamais contre.

La plupart des collèges témoins ont tenu au moins une journée pédagogique institutionnelle sur le thème de l'approche-programme; on y invite souvent des personnes de l'extérieur qui viennent soit aider les participants à s'approprier le concept, soit leur communiquer leur expérience en matière d'approche-programme. Dans quelques cas, on avoue préférer les intervenants de l'extérieur pour conserver une certaine neutralité au débat qui s'engage forcément lors de ces rencontres; en matière d'approche-programme il semblerait que, dans certains milieux tout au moins, le message passe moins bien s'il vient de l'intérieur. Il faut noter aussi que les journées pédagogiques institutionnelles ont rarement des suites très concrètes; un peu comme si on lançait l'idée en espérant qu'elle fasse son chemin toute seule et que les gens y trouvent suffisamment de stimulation pour passer à l'action d'eux-mêmes. Signalons toutefois l'expérience originale de ce collège où l'on a intégré à la journée pédagogique, en plus des communications, une séance de travail où les enseignants regroupés par département avaient à préciser les compétences qu'ils entendent développer chez leurs étudiants.

4.3 On expérimente

Si l'exploration et la promotion de l'approche-programme se traduisent par des activités qui s'adressent à l'ensemble du collège — y compris le type d'activité de perfectionnement dont il est fait mention plus haut—, l'expérimentation concerne un ou des programmes, qui tiennent lieu en quelque sorte de banc d'essai. Les expérimentations prennent habituellement l'une de deux formes : l'évaluation de programme ou la création de lieu de concertation.

Si dans les expériences dont on nous a fait part, l'évaluation de programme relève le plus souvent de l'initiative d'un département, il arrive aussi que ce soit le collège, plus précisément la direction des services pédagogiques, qui en prenne l'initiative. L'évaluation représente une étape importante de la gestion des programmes, plusieurs collèges cherchent donc à développer leur savoir-faire en cette matière et ont d'ailleurs souvent recours à des spécialistes de l'extérieur pour les assister au moins dans leur première tentative. Ces spécialistes interviennent surtout au plan de l'élaboration du processus et des instruments d'évaluation et au plan du traitement des données. Comme il s'agit d'une opération assez lourde, qui prend parfois même jusqu'à deux ans, on évalue rarement plus d'un seul programme à la fois; on choisit habituellement un programme qui connaît des difficultés et où les enseignants sont ouverts à l'évaluation. Quant à la transmission des résultats détaillés de l'évaluation, on rencontre les deux situations, soit celle où cette transmission est limitée aux départements concernés, soit celle où les résultats sont également transmis à la direction des services pédagogiques.

On associe très souvent l'approche-programme à la création de nouvelles structures, comités de programme ou tables de concertation, et c'est en effet une des formes que prend l'expérimentation dans quelques collèges. Ici encore c'est généralement la direction des services pédagogiques qui prend l'initiative de réunir des représentants de chacune des disciplines d'un programme donné, y compris très souvent les disciplines communes et obligatoires, et qui définit le mandat du comité; se joignent parfois à ces comités un conseiller pédagogique, un aide pédagogique individuel, le directeur des services pédagogiques ou l'un de ses adjoints, et même le conseiller d'orientation. Le mandat peut consister à s'approprier le programme-cadre, à dresser le " profil du diplômé " à former, à définir les objectifs du programme local et répartir les contenus; cela peut même aller jusqu'à s'entendre sur le choix de stratégies pédagogiques. Dans tous les cas, le travail doit se situer dans la perspective de la formation

fondamentale. Le mandat peut consister, à la veille de l'implantation d'un nouveau programme comme en sciences humaines, à déterminer les orientations et les profils retenus dans le programme local et à établir les grilles de cours. Le rôle du comité peut être encore d'assurer le suivi d'une évaluation du programme.

Dans un des collèges témoins, un tel comité a été formé sans recevoir de mandat, à seules fins d'explorer les possibilités d'appliquer l'approche-programme dans le programme. Suite à de longues discussions, le comité a décidé de passer à l'action en procédant à une évaluation partielle du programme. Après quatre ans de travail, dont deux années passées à donner suite aux résultats obtenus, le comité s'est disloqué, ne trouvant plus de motif pour poursuivre.

Par ailleurs, malgré leur caractère expérimental, les comités de programme ou tables de concertation peuvent constituer des structures permanentes, ou voulues telles. C'est le cas dans un collège où l'on a déjà procédé à la mise sur pied de comités dans près de la moitié des programmes, et où ces comités deviennent permanents après une année d'expérimentation. Cette première année est très chargée puisqu'elle comporte à peu près toutes les tâches du premier mandat mentionné : appropriation du programme-cadre, élaboration du profil du diplômé, etc; le comité est donc appelé à se réunir toutes les deux ou trois semaines. Par la suite, lorsqu'il devient permanent, il est tenu de se réunir au moins deux fois par année, pour assurer le suivi du programme.

4.4 On adopte un nouveau mode de gestion des programmes

Nous parlons ici de gestion des programmes dans un sens large, englobant tant la restructuration des services pédagogiques, ou l'élaboration de politiques institutionnelles, que certaines nouvelles " façons de faire ". Pour illustrer celles-ci, signalons par exemple ce collège où l'on a décidé de donner la responsabilité de tout nouveau programme à deux départements plutôt qu'à un seul, et de nommer donc deux responsables de la coordination du programme choisis parmi les enseignants des deux départements responsables.

Quelques collèges sont actuellement en processus d'élaboration de politiques institutionnelles de gestion des programmes, lesquelles devraient définir en quoi consiste cette gestion, établir les responsabilités respectives des intervenants en cette matière, de même que les règles à appliquer, le tout dans une perspective d'approche-programme. Un collège dispose déjà d'une telle politique, alors qu'un autre a opté pour

une politique d'évaluation des programmes. Dans un autre collège, on élabore, plutôt qu'une politique, des " cadres de référence ", l'un portant sur l'approche-programme, décrivant ce qu'est l'approche-programme et présentant les orientations institutionnelles en cette matière; l'autre portant sur l'analyse et l'évaluation de programme. Le premier de ces documents devrait être suivi d'un cadre de référence pour l'opérationnalisation de l'approche-programme, axé donc sur le " comment ". Dans un autre encore, on parle de plan de développement des programmes plutôt que de politique.

Mais l'approche-programme n'a pas d'effet que sur les politiques de gestion ou d'évaluation des programmes. Dans un collège, on est à élaborer une politique du perfectionnement des enseignants axée principalement sur le perfectionnement psychopédagogique et le développement de la capacité à travailler dans le contexte du programme.

L'évaluation des programmes est un élément important du nouveau mode de gestion des programmes qui se dessine dans quelques collèges. Au-delà de l'expérimentation, certains ont retenu l'évaluation de programme comme partie intégrante de la gestion pédagogique. Ces collèges distinguent deux niveaux d'évaluation. L'analyse du programme, ou évaluation de premier niveau, que l'on applique annuellement à tous les programmes, et qui consiste à recueillir des indicateurs sur les composantes du programme : recrutement, cheminement scolaire par cohorte, de l'accueil jusqu'à l'obtention du diplôme (données établies par le SRAM), données sur le placement et l'accès à l'université, données fournies par les départements sur les ressources humaines, les ressources matérielles et le fonctionnement interne. Selon les indicateurs recueillis, c'est-à-dire l'état du programme en quelque sorte, la direction pédagogique adressera aux départements concernés certaines " prescriptions ", dont l'une peut être l'évaluation de deuxième niveau si les problèmes constatés demandent une plus grande investigation. Cette évaluation de deuxième niveau correspond au type d'évaluation auquel on procède quand « on expérimente », et auquel ont habituellement recours les départements qui décident d'évaluer leur programme. Ce type d'évaluation consiste, à l'aide d'instruments relativement élaborés, à recueillir, auprès de sources diverses (étudiants, diplômés, employeurs, enseignants), des données non seulement sur les intrants et les extrants mais également sur le processus.

Enfin, quelques collèges ont procédé, ou sont en voie de le faire, à une restructuration des services pédagogiques — nouvelle attribution des responsabilités parmi les cadres et les professionnels, création de nouvelles coordinations, etc. — de façon à axer la gestion pédagogique sur le programme. Dans un collège, sans procéder à une restructuration à proprement parler, les services administratifs même sont engagés dans la nouvelle perspective, se définissant désormais comme des services de soutien aux programmes. Dans un autre collège encore, on est allé jusqu'à identifier un département " maître d'oeuvre " pour chacun des programmes, même ceux du secteur général, auquel échoit la responsabilité de gérer le programme, budget y compris.

Avant de conclure cette section, signalons que tous les collèges ne visent pas de généraliser l'approche-programme à tous leurs programmes: un collège y voit plutôt un moyen de résoudre certains types de problèmes auquel on ne recourt donc qu'au besoin; un autre n'en voit la nécessité que pour les programmes du secteur général, estimant que les départements du secteur professionnel se situent d'emblée dans une perspective de programme.

5. Qu'est-ce qu'on fait quand on " fait de l'approche-programme " dans les départements et au plan des programmes ?

Pour plusieurs, surtout chez les conseillers pédagogiques, l'approche-programme signifie d'abord concertation pédagogique, particulièrement concertation entre départements enseignant dans le même programme. À partir de l'observation des expériences menées dans les départements, et qu'on considère relever de l'approche-programme, on doit conclure que les enseignants ne partagent pas totalement cette conception. Nombre de départements estiment être à peu près arrivés à mettre en place une forme d'approche-programme sans pour autant avoir établi de mécanismes de concertation ou de collaboration avec d'autres départements, ou en tout cas de mécanismes formels. C'est le cas surtout des départements du secteur professionnel qui ont la responsabilité, implicite ou explicite, du programme [6]; la situation est évidemment fort différente dans les

---

6 Cette notion de responsabilité peut paraître assez équivoque puisque, en principe, tous les départements où l'on enseigne aux étudiants d'un programme donné, où l'on dispense les cours dits " de service " devraient avoir une responsabilité face à ce programme. Dans les faits cependant , et même formellement, le département auquel revient la plus grande part de l'enseignement dans le programme, et qui porte d'ailleurs le même nom que le programme, est considéré comme premier responsable du programme, c'est " son " programme.

programmes du secteur général où aucun département n'a, plus qu'un autre, la responsabilité du programme.

En fait, chez les enseignants du secteur professionnel on semble considérer que toute action dont l'objet premier, le moteur, est le programme constitue une forme d'approche-programme; autrement dit, ce qui fait l'approche-programme tiendrait davantage dans l'objet de travail, la centration sur le programme, que dans le processus engagé. Toutefois cela ne signifie aucunement qu'on se ferme à toute démarche de concertation ou de collaboration, mais simplement que l'approche-programme commence d'abord dans le département " responsable " du programme.

5.1 On s'approprie le programme

Le terme " s'approprier " recouvre ici des démarches assez diverses, mais qui consistent toutes, ultimement, à mieux connaître et comprendre le programme dans sa globalité, à en avoir une vision plus complète.

5.1.1. On fait ou refait le programme

La plus visible de ces démarches, parce qu'elle se déroule souvent dans tout le réseau collégial à la fois, est certainement celle qui consiste dans l'élaboration de la version locale d'un programme révisé, démarche qui depuis quelques années occupe particulièrement les enseignants de sciences humaines, comme elle avait occupé avant eux les enseignantes de soins infirmiers. Le cas de soins infirmiers est, par certains aspects, exemplaire dans la mesure où il représente une expérience unique où des départements ont préparé chacun sa propre version d'un programme, suivant en cela un modèle systématique d'élaboration de curriculum proposé par les instances provinciales. La démarche de sciences humaines est également exemplaire puisque c'est l'une des premières fois où l'on ait pu voir toutes les disciplines d'une concentration travailler ensemble à l'élaboration d'un nouveau programme.

Mais quel que soit le modèle dont on s'inspire ou que l'on se donne, et quelle que soit l'exemplarité de la démarche, la révision d'un programme fournit aux enseignants une occasion privilégiée de se concerter sur les buts de la formation, les compétences à développer, l'établissement de profils de formation à l'intérieur du programme, l'ordonnancement des objectifs et des contenus prioritaires, leur répartition entre les disciplines et les cours qui composeront le nouveau programme. On se concerte même

parfois sur les stratégies pédagogiques les plus favorables à l'acquisition des habiletés ou des compétences qu'on veut voir développées chez les étudiants, et sur l'utilisation d'un matériel didactique (volumes, documents audio-visuels, schémas de concepts, etc.) commun dans plusieurs cours et même différentes disciplines du programme.

Ce genre de démarche ne se fait toutefois pas qu'en période de révision de programme. plusieurs départements s'y sont prêtés, soit à l'occasion de l'élaboration de la politique départementale d'évaluation des apprentissages, soit sur la proposition du conseiller pédagogique, soit dans le cadre d'activités visant à approfondir la formation fondamentale, soit encore dans le cadre d'un comité de programme. Il n'y a pas non plus qu'entre enseignants qu'on se concerte: par exemple, on consulte aussi les milieux de stage sur les éléments de formation fondamentale à privilégier.

5.1.2 Connaître le programme par la pratique

Connaître et comprendre un programme, c'est aussi savoir à quel genre de pratique professionnelle se destinent les étudiants qui y sont inscrits. C'est ce qu'ont cherché à faire des enseignants de biologie qui ont accompagné les groupes de finissantes en soins infirmiers dans leur stage d'intégration de la sixième session [7]; saisissant davantage ce qu'est la pratique des soins infirmiers et ce qu'elle exige, ces enseignants comptent pouvoir mieux adapter leur enseignement à la clientèle du programme, entre autres, en puisant à même les cas rencontrés en milieu clinique les exemples dont ils illustreront leurs cours. C'est dans le même esprit que des enseignantes de diététique ont proposé à leurs collègues de biologie et de chimie de les accompagner dans une visite industrielle qui les a amenés sur les lieux de travail de diplômés du programme.

5.2 On évalue le programme

On pourra peut-être s'en étonner dans un milieu collégial où l'on a souvent prétendu que les enseignants étaient réfractaires à toute évaluation, mais il reste que l'évaluation du programme, sous une forme ou une autre, constitue l'une des démarches les plus répandues dans les départements. On pourrait même dire que les enseignants sont avides de toute information sur les résultats de leur action éducative.

---

7 Les enseignants de biologie ont réalisé cette démarche dans le cadre du programme de stages en entreprise ouvert aux enseignants du collégial.

8.2.1. L'évaluation complète

À ce point avides en fait qu'ils se lancent parfois dans des opérations fort longues et complexes, comme une évaluation à peu près complète du programme, pour laquelle ils ont généralement recours aux services du conseiller pédagogique ou d'un spécialiste de l'extérieur. Mais on fait appel à ces personnes-ressources essentiellement pour qu'elles assistent les enseignants dans l'élaboration des questionnaires, dans la cueillette et le traitement des données; les décisions quant aux sources d'information, aux objets d'évaluation, au contenu définitif des questionnaires, et même souvent, quant à la diffusion des résultats appartiennent au département qui prend l'initiative de l'évaluation.

Les sources auprès desquelles on recueille l'information sont multiples : les étudiants actuels et anciens du programme [8], les employeurs des diplômés, les responsables des milieux de stage, et finalement les enseignants eux-mêmes. Les objets sur lesquels porte l'évaluation peuvent également être nombreux et variés : les objectifs du programme, sa structure, les attentes des répondants à l'égard du programme, l'encadrement, les travaux, les stages et les projets, le marché du travail, l'enseignement, l'évaluation des apprentissages, les activités complémentaires, les conditions matérielles et les services auxiliaires. [9]

Selon l'ampleur de l'aide dont ils disposent, les départements mettront un an, deux et même trois ans à compléter pareille opération. Un département en a fait un processus d'évaluation continue qu'il répète tous les ans, alors que d'autres ont choisi de l'appliquer en période de révision du programme, ou encore lorsque la première cohorte d'étudiants termine le programme révisé.

8.2.2. Des évaluations partielles

Tous les départements n'ont pas les moyens ou le goût, ou ne sentent pas le besoin, de se lancer dans une évaluation complète de leur programme. Ils se limitent donc à des

---

8 Les " anciens " regroupent quelquefois les étudiants qui ont obtenu leur D.E.C. avec mention du programme, comme ceux qui ne l'ont pas obtenu parce qu'ils ont échoué ou abandonné; mais le plus souvent, on se limite aux diplômés.

9 À partir de l'évaluation expérimentale réalisée dans deux de ses programmes, le cégep Ahuntsic a produit une *Banque de questions pour l'évaluation de programme* disponible dans le réseau et dont plusieurs s'inspirent désormais pour mener leur propre démarche d'évaluation.

objets précis et à des sources particulières. Ici, c'est l'adaptation des nouveaux étudiants à la première année du programme que l'on veut vérifier; là, c'est plutôt le niveau de satisfaction des diplômés quant à la formation reçue.

L'évaluation ne recourt pas toujours non plus à la formule du questionnaire: par exemple, dans un programme, quelques départements de la concentration utilisent une formule qu'ils appellent " d'évaluation douce ", et qui consiste dans des entrevues semi-dirigées de groupes de diplômés. Les finissants du programme, qui ont eu vent de l'affaire, ont souhaité se prêter aussi à ce genre d'entrevues, ce à quoi les enseignants ont évidemment consenti.

Les expériences décrites jusqu'ici, même partielles, relèvent de l'évaluation de deuxième niveau plus que de l'évaluation de premier niveau — analyse du programme —; comme il était mentionné dans la section précédente, c'est plutôt le collège que le département qui prend l'initiative de ce type d'évaluation. Toutefois, il arrive que des départements se livrent à une analyse partielle de données déjà disponibles sur le programme, particulièrement les données concernant le cheminement scolaire des étudiants, — via les dossiers scolaires ou la consultation d'un aide pédagogique individuel —; on s'intéresse aussi parfois aux données sur le placement des diplômés.

8.2.3 L'analyse des plans de cours

L'analyse des plans de cours telle qu'on la pratique pourrait relever tout aussi bien de l'appropriation du programme que de son évaluation, nous avons choisi un peu arbitrairement de la ranger sous la rubrique évaluation. Ce genre de démarche vient à la suite d'une autre, laquelle aura été motivée par les impératifs de la formation fondamentale et aura consisté à reformuler les buts et les objectifs du programme.

On se livre donc à un examen systématique de tous les plans de cours du programme afin de s'assurer qu'ils traduisent bien les buts, objectifs et contenus retenus dans la phase précédente; évidemment, on apporte les correctifs jugés nécessaires. L'exercice est d'autant plus long que, comme dans presque toutes les démarches que nous avons décrites jusqu'ici, on y procède par consensus départemental; c'est peut-être long mais " ça rapporte drôlement " nous a-t-on dit !

5.2.4 L'approche-programme comme conséquence de l'évaluation

À ce qui précède, on pourrait objecter que l'évaluation de programme n'est pas l'approche-programme. Du point de vue de ceux qui s'y adonnent, précisément afin d'améliorer leur programme, si ce n'est pas l'approche-programme, c'est en tout cas une fantastique porte d'entrée. Dans la plupart des cas, les enseignants étaient plutôt satisfaits des résultats obtenus lors de l'évaluation, assez satisfaits certainement pour les faire connaître ces résultats, particulièrement à leurs collègues des départements enseignant dans le même programme. Il faut dire aussi que si les résultats sont généralement positifs, un aspect fait presque toujours problème, c'est l'absence, déplorée par les étudiants anciens et actuels, de liens entre les cours et les disciplines qui composent le programme.

Ainsi l'évaluation de programme n'est souvent que le début de toute une autre suite de démarches et d'activités de concertation entre les enseignants : clarification des buts, des objectifs et des contenus à privilégier; entente sur leur répartition entre les cours; projet commun de perfectionnement psychopédagogique; élaboration de matériel didactique; etc.

5.3 On encadre les étudiants

L'encadrement des étudiants se compose d'une multitude d'activités ou de mesures, qui commencent avec l'arrivée des nouveaux étudiants et se terminent lorsqu'ils quittent le collège, diplôme en poche espère-t-on.

5.3.1 L'accueil

Dans plusieurs programmes, on a mis sur pied ou on est à mettre sur pied des activités d'accueil par programme. Ces activités visent habituellement les nouveaux étudiants, et vont de la rencontre où les enseignants se présentent et présentent le programme, à l'organisation d'un système de parrainage où un étudiant de deuxième ou de troisième année se charge de " piloter " un ou quelques nouveaux pendant les premières semaines de cours. Un département a fait de l'accueil un événement considérable, avec kiosques (présentant horaires, volumes, matériel, etc.) et activités diverses, qui font appel à la participation active des " accueillis ". Chose importante, dans tous les départements où on se livre à une forme quelconque d'activité d'accueil, on dit se

préoccuper de maintenir le même climat tout le long de la session et même du séjour des étudiants dans le programme; plusieurs organisent d'ailleurs périodiquement d'autres évènements de même genre.

Dans l'esprit des activités d'accueil, un département a pris l'habitude de tenir des rencontres entre enseignants et étudiants au début et à la fin de chaque session.

8.3.2 L'aide aux étudiants en difficulté

Avec l'addition de ressources pour l'encadrement des étudiants de première année, les projets " programme " paraissent s'être multipliés. Il faut noter que ce genre de projet s'inscrit presque plus naturellement dans le cadre du programme que dans le cadre d'un cours ou même d'une discipline, assez simplement parce que les difficultés d'apprentissage d'un étudiant se manifestent bien souvent dans plus d'un cours. C'est donc aussi naturellement que les enseignants qui ont la responsabilité d'un projet d'encadrement se tournent vers leurs collègues — et vers un aide pédagogique individuel — pour en apprendre davantage sur leurs étudiants et discuter de l'aide appropriée.

Les projets d'encadrement comportent un aspect de dépistage, qu'on effectue généralement à l'aide d'instruments éprouvés (TRAC, L.O.S, etc.) et de la consultation des collègues ou de l'a.p.i.; un aspect de prévention par des interventions précoces ou le recours à des outils particuliers; et enfin un aspect d'aide à proprement parler, laquelle porte tant sur les plans cognitif qu'affectif et prend la forme de rencontres individuelles. Si ce type d'encadrement vise surtout les élèves de première année, ce n'est pas toujours le cas. Par exemple, dans un département le projet est divisé en deux phases : dans la première, correspondant à la première session, on s'adresse à tous les nouveaux étudiants; en deuxième session on s'adresse plutôt aux étudiants en difficulté, quel que soit leur niveau d'études. Ce genre de projets est également de ceux qui sont menés par quelques comités de programme ou tables de concertation.

L'aide aux étudiants en difficulté peut aussi revêtir un caractère plus général et plus spécifique à la fois; général par la clientèle visée, et spécifique par le type de difficultés qu'on cherche à pallier. Ainsi, un département de soins infirmiers et un département de mathématiques ont travaillé conjointement à l'organisation d'ateliers d'aide en mathématiques adaptés aux lacunes observées chez les étudiantes.

La collaboration avec les collègues et les professionnels de l'aide pédagogique individuelle, tout particulièrement, qu'implique l'aide aux étudiants amène aussi les enseignants à référer leurs étudiants, davantage qu'ils ne le faisaient auparavant, à une aide spécialisée, que ce soit celle de l'a.p.i., du psychologue, du conseiller d'orientation ou du service d'aide en français.

5.3.3 D'autres formes d'encadrement, y compris des activités extra-curriculaires

L'une des mesures d'encadrement les plus répandues, semble-t-il, consiste à analyser la charge de travail personnel des étudiants du programme et à mieux répartir les épreuves d'évaluation (remise de travaux, examens, etc.) sur l'ensemble de la session. C'est même souvent l'une des premières tâches auxquelles s'attaquent les comités de programme, formels et informels. Une pratique beaucoup plus rare est celle de la production de bulletins de mi-session; dans un des deux cas rencontrés, il s'agissait d'un bulletin d'évaluation formative, alors que dans l'autre cas on remettait aux étudiants un bulletin du même modèle que celui qu'ils reçoivent à la fin de chaque session.

Que ce soit en informant l'étudiant de ses progrès ou en lui assurant de meilleures conditions de travail, les mesures décrites plus haut visent essentiellement à favoriser un meilleur apprentissage. Il en est d'autres, difficiles à classer, qui visent plus largement le sentiment d'appartenance des étudiants au programme, comme la participation d'une équipe d'étudiants et d'enseignants d'un programme à un match d'improvisation contre d'autres étudiants et enseignants du collège, l'organisation d'une conférence conjointe de soins infirmiers et biologie sur sexualité et contraception, ou même des voyages d'échange avec l'Office franco-québécois pour la jeunesse i...

5.4 On se donne de nouveaux outils pédagogiques

Il faut entendre ici le terme outil au propre comme au figuré,car si sous le couvert de l'approche-programme les enseignants produisent beaucoup de matériel pédagogique, ils sont aussi à la recherche de moyens, stratégies, méthodes.

Le matériel pédagogique prend des formes très diverses, par exemple : le " cahier-programme ", sorte de guide pédagogique présentant le logigramme et la grille de tous les cours de la spécialisation, les champs de compétences — ou fils conducteurs — et

les compétences à développer en regard de chacun, les objectifs et le contenu de chacun des cours; des modèles schématiques pour l'organisation du contenu et de l'évaluation dans chacun des cours; des " coffres à outils " chargés de stratégies favorisant l'acquisition d'habiletés fondamentales (synthèse, résolution de problème, communication, etc.); etc. Certains outils prennent une forme encore plus particulière : cours-laboratoire ou séminaire d'intégration des apprentissages, examen synthèse de fin de programme.

On développe aussi du matériel didactique destiné aux étudiants, comme un guide méthodologique spécialisé (sciences), un didacticiel, des schémas de concepts qui pourront être utilisés dans plusieurs cours, un journal d'accompagnement pour les stages ou même pour tout le programme...

Mais il semble bien que l'expérience de l'approche-programme fasse émerger chez les enseignants des besoins de perfectionnement, en particulier sur l'intégration des apprentissages et sur l'évaluation des apprentissages, et plus généralement sur tout ce qui touche l'enseignement et l'évaluation d'habiletés ou de compétences. Dans cette quête de stratégies nouvelles, on ne se tourne pas que vers PERFORMA ou le perfectionnement collectif. Ainsi un département a mis sur pied des rencontres pédagogiques mensuelles où, plus souvent qu'autrement, c'est un collègue qui vient présenter une stratégie ou méthode qu'il a expérimentée, et les résultats qu'il a obtenus.

.....

Dans la section qui précède, sous quatre rubriques particulières, nous vous avons présenté bien sommairement une multitude de choses que font ou tentent les enseignants, dans leur département ou avec leurs collègues d'autres départements, et qu'ils associent à l'approche-programme. Certaines de ces actions demandent énormément de temps et d'effort, et l'on doit souligner que plusieurs sont menées dans le cadre d'activités de perfectionnement [10] ou de recherche.

---

10 Le perfectionnement inclut ici les activités relevant des programmes PERFORMA, tant le CPEC que les programmes de diplôme ou de maîtrise, les activités relevant du perfectionnement collectif, du programme de stage en entreprise, ou du programme d'adaptation aux technologies et aux programmes d'études.

6. Quel est le rôle du conseiller pédagogique face à l'approche-programme ?

Comme on pouvait s'y attendre, pour tout ce qui concerne les programmes, les conseillers pédagogiques sont appelés à intervenir dans tous les genres de démarches et à tous les niveaux, ou presque. Il est vrai que parmi les conseillers pédagogiques que nous avons rencontrés, certains sont des " porteurs du dossier ", qui ont formellement reçu de la direction des services pédagogiques le mandat général de développer la formation fondamentale et l'approche-programme dans leur collège; il s'en trouve également qui se sont en quelque sorte donné eux-mêmes ce mandat et ont réorganisé tout leur travail en ce sens. Mais tous ne sont pas dans cette situation, et pour certains l'approche-programme et la formation fondamentale représentent deux dossiers parmi de multiples autres, qu'ils ont parfois du mal à réconcilier. Dans le même sens, les conseillers pédagogiques agissent tantôt à la demande de la direction des services pédagogiques, tantôt à la demande d'un ou de quelques départements, tantôt encore de leur propre initiative.

Jusqu'ici, rien de vraiment neuf; la situation des conseillers pédagogiques paraît demeurer ce qu'elle a toujours été. Le plus grand changement réside probablement dans le fait que, dans le contexte de l'approche-programme, les conseillers pédagogiques sont de plus en plus appelés à intervenir sur un terrain avec lequel ils ne sont pas forcément familiers, et auprès de groupes plus que d'individus, groupes qui de surcroît ne sont pas composés que de volontaires enthousiastes.

6.1 Ressource externe dans la gestion des programmes

On demandait déjà aux conseillers pédagogiques d'être à la fois experts en psychopédagogie, en docimologie, en applications pédagogiques de l'ordinateur... on attend maintenant d'eux qu'ils soient, entre autres, des experts de l'élaboration et de l'évaluation de programme. Car ils interviennent désormais à peu près à toutes les phases de la gestion des programmes : révision ou élaboration, implantation, évaluation. En ce domaine, leurs tâches consistent à proposer un cadre de référence, des méthodes, à produire des outils, à assurer la logistique (production et administration de questionnaires, traitement des données).

Le conseiller pédagogique participe aussi à ces nouvelles structures de coordination des programmes que sont en quelque sorte les comités de programmes ou

les tables de concertation. Ce peut être à titre de responsable du comité, c'est-à-dire qu'il convoque les réunions et les anime, en dresse l'ordre du jour, produit les comptes rendus, assure le suivi entre les rencontres. Mais ce peut être encore comme ressource externe, lorsque le comité est sous la responsabilité directe du directeur des services pédagogiques ou d'un département " maître d'oeuvre ".

6.2 Le rôle d'animation

En plus de l'animation des comités de programme, formels ou informels, les conseillers pédagogiques assurent une part importante de la promotion de l'approche-programme au plan institutionnel: ce sont eux bien souvent qui organisent les journées pédagogiques ou qui diffusent les textes dont il était question plus tôt. Mais au-delà des activités structurés, le conseiller pédagogique est amené à bâtir des ponts entre les composantes de l'établissement, à véhiculer d'un département à l'autre, et de l'institution au département, ce qui se fait, ce qui se passe : les réalisations, les succès, les pièges à éviter. En matière d'approche-programme, le conseiller pédagogique est le canal privilégié par lequel l'information circule.

Dans les questions relatives à la promotion de l'approche-programme, comme dans les questions d'élaboration ou d'évaluation de programme, les conseillers pédagogiques continuent d'exercer leur fonction de conseil auprès de la direction des services pédagogiques ou de la coordination de l'enseignement: ils participent d'ailleurs généralement aux groupes d'études sur ces questions.

6.3 Le soutien aux enseignants

Bien sûr, c'est par là que se définit d'abord le rôle de tout conseiller pédagogique, mais même le soutien aux enseignants prend une couleur différente quand il est question d'approche-programme. Ici comme en d'autres domaines le conseiller pédagogique assiste les enseignants dans la clarification de leurs besoins de perfectionnement, et dans l'identification des moyens appropriés pour satisfaire ces besoins; mais les demandes en ce sens proviennent de plus en plus de départements et touchent des questions relativement nouvelles, en particulier, l'intégration des apprentissages, l'enseignement et l'évaluation des habiletés ou des compétences.

Par ailleurs, dans les expériences de concertation interdisciplinaires qui se multiplient, le conseiller pédagogique doit très souvent aider les enseignants à trouver

un cadre de référence et un langage communs; l'absence de l'un et de l'autre constituant, comme on le verra plus loin, une des grandes difficultés de l'approche-programme.

6.4 Les exigences et les difficultés de la tâche

L'un des premiers défis qui se posent au conseiller pédagogique en matière d'approche-programme est de s'adapter aux vocabulaires, en particulier le vocabulaire propre à chacune des disciplines, aux besoins, au rythme et aux façons de faire de chacun des groupes avec lesquels il travaille; ce qu'un interviewé appelle « le défi du caméléon sur une jupe écossaise ». En même temps, il doit pouvoir " travailler en émergence " comme le dit un autre, parce que les idées, les concepts, les moyens surgissent progressivement, au fur et à mesure des discussions débridées, des essais et des erreurs. La chose peut engendrer un désagréable sentiment d'insécurité, car on ne dispose d'aucun modèle de référence clair et définitif sur lequel s'appuyer.

Aussi démunis qu'ils puissent se sentir parfois, on compte beaucoup sur les conseillers pédagogiques, au point que certains craignent de voir les départements développer une forme de dépendance à leur endroit, au point encore qu'ils appréhendent la généralisation de l'approche-programme : comment survivre à la tâche si l'on doit participer à une demi-douzaine de comités de programmes, en plus de piloter deux ou trois évaluations de programme ? Un autre grand défi est donc, en même temps qu'on développe son propre savoir-faire, d'outiller les enseignants de façon qu'ils puissent mener ce genre d'opérations de façon autonome.

7. Quel rôle joue PERFORMA dans l'approche-programme ?

Malgré que la situation de PERFORMA, et en particulier celle du CPEC, varie passablement d'un collège à l'autre — ici le programme " marche très fort ", alors que là on observe une désaffection des enseignants —, certaines observations paraissent s'appliquer à la plupart des collèges témoins.

Entre autres, que PERFORMA constitue, en matière d'approche-programme, un outil beaucoup plus qu'un moteur. Dans quelques collèges, on constate que les activités à caractère général qui devraient servir de véhicules aux priorités institutionnelles concernant l'approche-programme attirent peu les enseignants. On explique ce manque d'intérêt par le fait que ce type d'activités ne colle pas d'assez près aux préoccupations et aux démarches concrètes des départements. On fait également l'hypothèse que les

journées ou matinées pédagogiques institutionnelles rempliissent probablement cette fonction de promotion mieux que ne le ferait une activité du CPEC, par exemple.

PERFORMA n'en est pas moins un moyen fort utile dont on fait un grand usage, d'abord parce qu'il représente un lieu privilégié de rassemblement et d'échanges pédagogiques, puis parce qu'il favorise une approche structurée et systématique; enfin, on ne peut nier que le perfectionnement couronné de crédits universitaires est un élément de motivation pour certains sinon plusieurs enseignants. Un enseignant avançait même que la participation à PERFORMA, quel que soit le thème de l'activité, était presque préalable à toute démarche intra ou interdépartementale; en ce sens que cela constitue très souvent une première occasion de s'ouvrir aux échanges pédagogiques qui, autrement, sont vécus comme une confrontation et même une menace.

Plus concrètement, on pourrait regrouper les activités PERFORMA ayant trait à l'approche-programme en deux grandes catégories : les activités de perfectionnement psychopédagogique à proprement parler, et les activités de type laboratoire.

7.1 Les activités de perfectionnement

Par ce genre d'activités, on vise à donner suite à des demandes relativement précises de groupes d'enseignants qui ont tâté de l'approche-programme et se sont heurtés à des difficultés particulières. Ainsi, des enseignants ont demandé à recevoir du perfectionnement sur l'un ou l'autre, ou même plusieurs des sujets suivants : la définition ou la " dérivation " des objectifs de cours à partir d'objectifs de programme, l'évaluation des habiletés et des attitudes, les stratégies pédagogiques visant le développement d'habiletés et d'attitudes, l'évaluation formative, la supervision des stages, les stratégies pédagogiques adaptées à une clientèle hétérogène, l'intégration des apprentissages.

On serait tenté de conclure d'une telle liste de sujets que les enseignants ont dépassé, ou sont en voie de dépasser, les strictes préoccupations pour le contenu, le cours ou même la discipline.

7.2 Les activités de type laboratoire

Ce genre d'activités n'est pas moins psychopédagogique que le précédent, et relève tout autant du perfectionnement. En fait, il se distingue du premier surtout par la forme que prennent, pour une bonne part, les activités, dans le cadre desquelles on produit au moins autant qu'on se perfectionne et qu'on apprend. Mais n'est-ce pas là une excellente façon de se perfectionner et d'apprendre ?

Ces activités prennent donc l'allure de véritables laboratoires, à l'intérieur desquels on construit même le programme : élaboration du cadre conceptuel, du profil du diplômé et des différents profils de formation, du devis pédagogique, de réseau de concepts, etc. En soins infirmiers et en sciences humaines particulièrement, des démarches complètes d'appropriation et d'élaboration du programme ont été menées dans le cadre de PERFORMA. Il en va de même de certaines opérations d'analyse et d'évaluation de programme.

Si les activités de perfectionnement dont il était question en 7.1 s'inscrivent toutes à l'intérieur du CPEC, les activités de type laboratoire se retrouvent également dans les programmes de diplôme ou de maîtrise de PERFORMA. Des enseignantes nous ont dit que l'approche systémique utilisée dans le programme de Diplôme de perfectionnement en enseignement des soins infirmiers (DPESI) les avait aidé à faire des liens, à intégrer leurs propres apprentissages et, du même coup, les avait rendues plus habiles à travailler l'intégration des apprentissages avec leurs étudiants.

.....

Une voie particulière que pourrait emprunter PERFORMA dans une perspective d'approche-programme, que l'on ne nous a cependant signalée que dans un seul collège, est celle qui consiste dans l'adaptation d'activités devenues classiques, comme « Planification de l'enseignement » et « Les objectifs pédagogiques ».

8. Quels liens fait-on entre approche-programme et formation fondamentale ?

Dans les écrits et les discours sur l'approche-programme, à peu près invariablement on associe le thème à celui de la formation fondamentale, jusqu'à en faire deux éléments du même tout, " les deux faces d'une même pièce ". Nous avons voulu savoir ce qu'il en est dans les collèges, dans la pratique.

8.1 Au plan institutionnel

Dans la plupart des collèges témoins, au moins au plan des principes, on lie formellement les deux questions; lien qu'affirment d'ailleurs les textes officiels. C'est, par exemple, la politique de gestion des programmes qui pose comme principe directeur que l'approche-programme constitue le mode de gestion des programmes, la formation fondamentale représentant l'axe d'intégration des programmes. Ce peut être encore plus directement dans le plan institutionnel d'actualisation de la formation fondamentale que l'on retient l'approche-programme comme moyen privilégier pour réaliser cette actualisation. Il arrive même que l'analyse du programme dans une perspective de formation fondamentale fasse partie intégrante du mandat que la direction des services pédagogiques donne aux comités de programmes.

En fait, parmi les collèges témoins, il ne s'en trouve qu'un où la formation fondamentale ne fait pas l'objet d'une démarche institutionnelle quelconque.

8.2 Dans les départements et les programmes

Ici encore, dans toutes les actions qui concernent l'appropriation et l'élaboration de programmes, les deux questions sont indissociablement liées, au moins implicitement si ce n'est explicitement.

Même dans une opération que nous avons associée à l'évaluation, c'est-à-dire l'analyse des plans de cours, la référence à la formation fondamentale est explicite et obligée, dans le sens où chaque plan de cours s'inscrire dans une perspective de formation fondamentale. Dans quelques cas, la formation fondamentale est un élément clé du cadre de référence que l'on a adopté pour l'élaboration du programme local. D'autres expériences consistent précisément à développer le premier volet [11] de la formation fondamentale à l'intérieur du programme.

Dans plusieurs cas, dans les actions entreprises on ne fait pas explicitement référence au sujet; cependant, tous les enseignants nous ont dit avoir l'impression de se situer nettement dans une perspective de formation fondamentale puisque, pour une

---

11 C'est-à-dire le volet " extension ", que l'on traduit souvent par " développement intégral de la personne ".

bonne part, leurs travaux portent sur la clarification et le choix des éléments fondements des disciplines, lesquels éléments devraient constituer le contenu du programme. Pour paraphraser une des personnes interviewées, « le concept de formation fondamentale est toujours présent dans les esprits, s'il ne l'est dans le vocabulaire ».

9. Quels liens fait-on entre approche-programme et aide à l'apprentissage ?

L'aide à l'apprentissage est thème majeur à avoir préoccupé et occupé les intervenants du réseau depuis le début des années 80. Nous avons voulu savoir si le discours et la pratique en matière d'aide à l'apprentissage et ceux qui touchent l'approche-programme, — lesquels devraient normalement se rejoindre puisque, entre autres dénominateurs communs, les deux thèmes placent l'étudiant au centre de l'action éducative — se rejoignent effectivement ou s'ils se développent en parallèle.

Ce n'est pas nécessairement au plan institutionnel que les liens sont les plus visibles, puisque seuls quelques collèges ont adopté un discours explicite associant aide à l'apprentissage et approche-programme. Chez ceux-là, le discours s'inscrit généralement dans le plan d'aide à la réussite, ou autre document officiel sur le sujet, et peut consister, par exemple, d'une déclaration principe qui affirme essentiellement que la mission du collège est d'aider les étudiants à apprendre et que le lieu naturel de toute intervention en ce sens est le programme. Dans un cas, le plan d'aide à la réussite prévoit même la généralisation de tables de concertation qui devraient assurer l'encadrement des étudiants.

On a vu en 5.3 que l'aide à l'apprentissage et, plus largement, l'encadrement des étudiants représente un champ d'action privilégié des enseignants en matière d'approche-programme, que ce soit à travers des projets d'encadrement comportant dépistage, prévention, interventions d'aide, ou par un système de référence des étudiants éprouvant des difficultés particulières aux ressources spécialisées du collège, etc. Il semble en fait que s'incarne ici le principe qu'on posait plus haut voulant que le programme soit le lieu naturel d'intervention en aide à l'apprentissage. En effet, l'encadrement des étudiants est un thème qui surgit spontanément dans nombre de comités de programmes, formels ou informels, et pour lequel la nécessité d'entreprendre des actions appropriées fait rapidement consensus.

L'aide à l'apprentissage trouve sa place même dans le cadre de travaux d'appropriation ou d'élaboration de programme, principalement lorsqu'on en vient au

choix de stratégies pédagogiques. Ainsi, c'est par leurs travaux sur l'évaluation, comportant l'élaboration de diagnostics et de prescriptions pédagogiques, que des enseignants ont été amenés à se préoccuper d'aide à l'apprentissage. La chose commence parfois simplement par un changement de mentalité auquel on est amené par une expérience d'approche-programme et par lequel on reconnaît que tout étudiant est en situation d'apprentissage pendant toute la durée de ses études. Cela peut paraître élémentaire, c'est pourtant réaffirmer que l'étudiant est là pour essayer et, forcément, se tromper, puis recommencer. Autrement dit, on ne peut attendre de l'étudiant qu'il sache tout, du premier coup...

10. Quelles difficultés rencontre-t-on ?

Dès que l'on se frotte d'un peu près à l'approche-programme, on rencontre inévitablement quelque difficulté. En tout cas personne ne nous a dit n'en avoir rencontré aucune; on verra d'ailleurs plus loin que la liste est nombreuse et variée. Il vaut mieux en être prévenu à l'avance, d'où la présente section.

Dans la plupart des cas, les difficultés ne se sont pas transformées en obstacles empêchant toute action; il n'est pas dit cependant que la chose ne pourrait pas se produire dans l'avenir même des actions déjà engagées. En effet, à force de difficultés, certains, qui même parfois ont poussé très loin l'expérience en matière d'approche-programme, remettent sérieusement en question la poursuite de leurs entreprises.

Nous avons regroupé en trois grandes catégories les difficultés signalées et reporté à plus loin une quatrième catégorie. En fait, une des toutes premières sources de difficulté est certainement la résistance à l'approche-programme, laquelle se traduit par le refus de collaborer ou de participer et peut donc constituer un véritable obstacle. Nous consacrerons la prochaine section aux résistances rencontrées dans les collèges et les départements visités.

10.1 Les difficultés liées au contexte et aux conditions de réalisation

Au plan institutionnel, les problèmes paraissent moins nombreux que ceux auxquels sont confrontés les départements et les équipes programme. Ces problèmes tiennent essentiellement à l'absence de règles claires quant à l'exercice du leadership en matière d'approche-programme, à la nécessité de nouvelles structures et à la circulation de l'information entre les instances, aux rôles et responsabilités des uns et des autres, particulièrement entre les membres du personnel cadre et des professionnels des services pédagogiques.

10.1.1 Un manque de soutien ou d'encadrement du collège

Plusieurs enseignants déplorent qu'ils soient laissés à eux-mêmes dans la mise en oeuvre de l'approche-programme, et finissent par manquer de motivation. Pour eux, ce manque de soutien se révèle tant dans l'absence de libération (dégrèvement) ou un temps de libération qu'ils jugent très chiche, que dans l'absence de mécanismes institutionnels de rétroaction sur leur travail. C'est aussi, dans certains cas, l'absence de mandat clair pour un comité de programme. Même dans les programmes où le collège a décidé d'investir, on se plaint qu'on n'investisse pas assez à long terme: par exemple, après un an ou passée la période d'implantation d'un nouveau programme, le collège n'accorde plus la priorité au programme, qui dispose donc de moins de moyens et où tout n'a pas été pour autant complété. Il arrive enfin que des enseignants aient une perception négative de leur milieu et ne croient pas que les autres, en particulier les services, vont " embarquer ".

10.1.2 Les problèmes d'organisation

L'un des plus répandus semble être la difficulté d'obtenir des " contraintes à l'horaire ", de sorte que tous les participants à une expérience puissent être disponibles en même temps. Quelques-uns, pour qui la chose est une quasi nécessité, déplorent qu'on ne puisse former des groupes homogènes et stables dans tous les cours du programme, la constitution de tels groupes représentant des coûts trop élevés. Un difficulté propre aux programmes les plus lourds relève de la structure même du programme plus que de l'organisation à proprement parler: c'est-à-dire que dans certains programmes, la tâche de l'étudiant est si lourde qu'il est rare que tous suivent les cours au moment et dans l'ordre prescrit. En soins infirmiers, par exemple, les étudiantes reportent souvent à la session

d'été leurs cours de français, de philosophie, de biologie, de psychologie ou de sociologie les suivant même sous commandite dans un autre collège.

10.1.3 La tâche des enseignants

Les enseignants considèrent que leur tâche est déjà bien lourde — d'autant plus s'ils appartiennent à un " petit " collège ou à un département peu nombreux — et que l'approche-programme y ajoute beaucoup. On ne sait plus où trouver le temps pour se réunir et pour produire; le problème peut devenir particulièrement aigu dans un département comme celui de soins infirmiers où, à cause des stages, les enseignantes peuvent passer de deux à quatre jours par semaine à l'extérieur du collège. Par ailleurs, la répartition de la tâche, qui a pour effet que ce n'est pas le même enseignant qui enseignera le même cours dans le même programme, pose aussi des difficultés au plan de la continuité des actions engagées ou dans la participation à une équipe de travail comme le comité de programme. La nature même de la tâche peut faire obstacle, dans la mesure où les entreprises d'approche-programme exigeraient souvent une forme de leadership — quelqu'un qui assure la suite et la coordination des opérations — qu'on ne sait trop où chercher.

Plus largement, on constate que l'âge moyen des enseignants est, forcément, de plus en plus élevé, qu'une certaine fatigue professionnelle a commencé de s'installer, bref, que les enseignants sont essoufflés, ce qui ne favorise pas l'engagement face à l'approche-programme. En fait, l'approche-programme elle-même est cause d'essoufflement chez plusieurs qui s'y étaient pourtant lancés avec enthousiasme. On a entrepris des actions qui demandent beaucoup de temps et d'effort, et on commence à se demander si ça en valait la peine, si " ça rapporte "; il est cependant encore trop tôt pour le dire.

10.1.4 Les mouvements de personnel chez les enseignants

" Faire de l'approche-programme " avec une quasi majorité d'enseignants à temps partiel ou à statut précaire n'est pas simple, nous a-t-on dit. Le problème paraît assez répandu, dans les départements qui comptent beaucoup d'enseignants comme dans ceux qui en comptent peu. Les " permanents " comprennent qu'il est moins tentant de s'engager dans une démarche d'approche-programme quand on n'est là que pour une session ou deux; en même temps ils souhaiteraient avoir le temps de mieux préparer et

encadrer leurs collègues " temporaires ", parce qu'ils voient dans la précarité un risque plus grand d'incohérence dans le programme qu'ils ont travaillé à peaufiner.

10.2 Certains manques au plan de " l'outillage pédagogique "

Le principal ou en tout cas le plus décrié de ces manques tient dans ce qu'on pourrait appeler une absence de langage et de conceptions communs. Les enseignants de départements différents, et même les enseignants à l'intérieur d'un département, paraissent avoir du mal à communiquer efficacement parce qu'ils ne partagent pas le même vocabulaire pour désigner les réalités de l'apprentissage, les mêmes valeurs et les mêmes conceptions — de l'enseignement, de l'apprentissage, de la discipline d'enseignement, du programme et de ses règles, etc. Cela peut aller jusque dans la compréhension du contenu de l'enseignement: par exemple, des enseignants d'un département qui ne s'entendent pas sur une définition du " contrôle de la qualité ", alors que c'est là une notion fondamentale dans le programme. On a encore plus de mal à se comprendre quand on parle, par exemple, d'intégration des apprentissages: pour certains, dit-on, " intégrer c'est réviser ".

On manque donc de cadres de référence pour appréhender et décrire les diverses facettes de la formation; on en manque aussi, comme de modèles, pour réaliser les opérations prévues dans une démarche d'approche-programme, comme de s'approprier les objectifs du programme et les traduire en objectifs de cours, ou encore de faire l'analyse des plans de cours. On manque d'outils pour identifier les étudiants en difficulté, comme de stratégies pour développer certaines habiletés ou attitudes chez les étudiants, et encore plus pour évaluer ces habiletés et ces attitudes : « on veut tous que nos étudiants soient capables de faire une bonne synthèse, mais comment fait-on pour le leur apprendre ? » Ce genre de problème entraîne, entre autres, la difficulté d'identifier qui intervient sur telle habileté transdisciplinaire, que tous jugent par ailleurs fondamentale, en particulier certaines habiletés dont on trouve qu'elles auraient dû être développées au secondaire mais qui font défaut aux étudiants.

10.3 Les habitudes et les attitudes

On a, au fil des ans, développé dans les collèges des façons de faire et même d'être qui parfois s'accordent mal à l'approche-programme. Cela va de la " culture ", des normes implicites qu'a adopté souvent à son propre insu chaque département; quand des départements sont appelés à collaborer, il arrive que leurs cultures respectives

s'entrechoquent jusqu'à provoquer des frictions. Ou encore dans certains départements on n'a pas ou peu l'habitude des échanges pédagogiques: il n'y a pas de concertation entre enseignants dispensant le même cours sur les objectifs et le contenu essentiels de ce cours, ou il n'y a pas de concertation départementale sur l'articulation de la discipline.

Ce sont parfois les intérêts des uns et des autres qui s'entrechoquent, et des départements réunis autour d'une même tables peuvent être tentés de se comparer entre eux, de comparer leurs situations respectives, exercice qui aboutit souvent à plus de tension encore.

Une de nos plus vieilles " habitudes " au collégial consisterait dans une attitude férocement individualiste, que plusieurs déplorent parce qu'elle conduit parfois les participants à une démarche d'approche-programme à faire fi des décisions du groupe et à ne pas y donner suite dans leur cours.

****

Une difficulté particulière mais presque généralisée est celle de la concertation entre départements de la spécialisation ou de la concentration et départements des disciplines communes : on ne sait trop comment, sur quelles bases ou quels objets engager cette concertation. D'ailleurs, souvent les collèges n'ont pas de position — ou de proposition — claire sur le sujet, non plus que les départements de français et de philosophie, déplore-t-on.

11. Quelles résistances rencontre-t-on ?

Ce que nous nommons ici résistances va en fait de l'opposition formelle — dont celle de quelques syndicats d'enseignants — à la simple réticence; donc d'un refus net de participer de quelque façon à quelque forma d'approche-programme, à une attitude faite plutôt de réserve et, bien souvent, d'appréhension. Dans quelques collèges, on affirme n'avoir jamais rencontré de résistances, seulement des réticences.

Rappelons également que les résistances s'alimentent souvent des difficultés rencontrées en cours d'expérimentation, et peuvent donc se manifester chez ceux-là même qui ont été les premiers à ouvrir la voie de l'approche-programme. D'ailleurs, plusieurs objections sont de même ordre que les difficultés énoncées plus tôt :

alourdissement de la tâche et manque de temps; essoufflement et baisse de motivation; imprécision quant aux structures à mettre en place, aux rapports entre les instances, aux rôles et responsabilités de chacun, à l'exercice du leadership. De plus, même chez des gens qui " pratiquent " l'approche-programme, on retrouve certains tabous : on peut " faire de l'approche-programme ", comme d'ailleurs de la formation fondamentale, pourvu qu'on nomme la chose autrement.

11.1 Les conséquences sur l'institution et les instances

Plusieurs ne s'opposent pas tant à l'approche-programme et à ses visées qu'à certaines conséquences que cela pourrait avoir sur l'organisation qu'est le collège. On craint la multiplication de structures officielles et rigides, l'obligation d'avoir à entretenir des liens soutenus avec d'autres départements, l'ingérence " d'étrangers " dans les affaires départementales, la perte de pouvoir et, même, la disparition de certains départements au détriment des comités de programme. On déplore que certaines pratiques, en consacrant deux catégories de départements, c'est-à-dire les départements " maîtres d'oeuvre " et les autres, ont pour effet d'accentuer encore davantage les " disparités " qui existent déjà entre les départements. D'autant plus que dans certaines révisions de programme, des départements dits « de service » ont perdu du terrain, c'est-à-dire des heures d'enseignement, au profit du département " responsable " du programme.

On s'oppose aussi à ce que les fonds pour soutenir certaines de ces nouvelles structures, comme les comités de programme ou tables de concertation, soient puisés à même la masse salariale des enseignants.

11.2 L'asservissement

Plusieurs objections face à l'approche-programme tournent autour d'un même thème, celui de l'asservissement des enseignants, des départements et des disciplines. Dans les départements des disciplines de la spécialisation qui n'ont pas formellement la responsabilité du programme, de même que dans les départements des disciplines communes, on craint de " recevoir des commandes " du département responsable du programme. C'est essentiellement pour cette raison d'ailleurs qu'on s'oppose souvent à la constitution de groupes homogènes par programme.

L'adaptation des cours au programme, considéré donc comme un asservissement, résulterait dans une standardisation de l'enseignement déprimante et démotivante, tant pour les enseignants que pour les étudiants. Plus encore, on y voit le risque d'évacuer totalement toute velléité de formation fondamentale.

On craint encore, du fait de la généralisation de l'approche-programme, de se retrouver à devoir toujours donner les mêmes cours dans le même programme, sans possibilité ou presque d'en changer.

11.3 Des conceptions qui s'opposent...

Pour certains enseignants, l'objection première ne tient pas tant aux effets de l'approche-programme qu'à ses prémisses en quelque sorte ! Ou bien ils n'y voient qu'une autre de ces modes pédagogiques qui, comme l'audio-visuel et autres, finira bien par passer; ou bien ils n'y voient rien de neuf et considèrent que de l'approche-programme ils en font depuis toujours dans leurs cours. Cela tient aussi aux conceptions que l'on se fait de l'enseignement collégial; par exemple, certains considèrent que la formation fondamentale, l'encadrement des étudiants et autres actions associées à l'approche-programme tiennent d'un " maternage " qui n'a pas sa place au niveau collégial.

Quand des conceptions aussi divergentes que celles qui précèdent et celles que professent les tenants de l'approche-programme se retrouvent au sein d'un même département, il s'ensuit bien souvent un antagonisme profond qui risque de diviser le département pour longtemps et de tuer dans l'oeuf toute nouvelle tentative d'approche-programme, sinon de compromettre les actions déjà entreprises.

****

Une des sources de résistance à l'approche-programme relève du fait que l'approche-programme passe souvent par l'évaluation de programme; et de l'évaluation de programme à l'évaluation des enseignants, il n'y aurait qu'un pas qu'on n'est pas prêt à franchir.

12. Que retire-t-on de l'approche-programme ?

Après les pages plutôt sombres qui précèdent, on peut tout de même se réconforter un peu en constatant que l'approche-programme ne comporte pas que des inconvénients, des risques et même des pièges.

Au-delà des résultats immédiats de l'encadrement des étudiants, du développement de nouveaux outils, de l'appropriation et de l'évaluation de programme; au-delà donc du resserrement des programmes vers plus de cohérence, de l'amélioration des plans de cours, etc., nous avons voulu savoir quel profit on retire de l'expérience de l'approche-programme.

12.1 Au plan des résultats de l'apprentissage

L'approche-programme visant essentiellement à améliorer la formation dispensée aux étudiants, il va de soi qu'on s'intéresse au premier chef à ses effets sur l'apprentissage. Toutefois, la réponse que l'on nous a faite est la même partout : les expériences sont trop récentes pour qu'on puisse évaluer les résultats sur le rendement scolaire des étudiants. Par contre, on a déjà pu observer quelques effets assez intéressants.

Il semble que les étudiants sentent très rapidement qu'il se passe quelque chose chez leurs profs et, surtout, entre leurs profs; chose à laquelle il réagisse positivement. Au point même où, dans un collège, on a observé que les étudiants assistent davantage à tous leurs cours, alors qu'avant ils avaient tendance à négliger les cours ne relevant pas du département responsable du programme, lesquels leur paraissaient donc ne pas vraiment appartenir à leur programme. On constate qu'ils semblent tirer aussi de cette concertation nouvelle et manifeste un plus grand sentiment d'appartenance au programme et une plus grande motivation à l'étude.

Dans certains cas, il est difficile de départager les effets du nouveau programme des effets de l'approche-programme, mais comme l'un a été conçu dans l'esprit de l'autre, autant ne pas chicaner sur les mots. En soins infirmiers donc, on sent que les finissantes sont beaucoup plus prêtes que les étudiantes formées dans l'ancien programme à affronter le marché du travail, ce que les étudiantes expriment elles-mêmes très clairement. On trouve aussi qu'elles font preuve d'un niveau de réflexion, d'un esprit

critique, d'une conscience et d'un engagement professionnels plus grands que les collègues qui les ont précédé.

12.2 Au plan de la vie pédagogique

Un des premiers effets de l'approche-programme est de créer de nouveaux liens entre les départements, de même qu'entre départements et services. Beaucoup d'enseignants, qui n'avaient pas toujours l'habitude des échanges pédagogiques, trouvent énormément de satisfaction à échanger et travailler avec leurs collègues, en particulier les enseignants d'autres départements. À l'intérieur même du département, on considère que le discours et les préoccupations pédagogiques ont beaucoup évolué; dans certains départements on parle même d' "assainissement " des rapports, d'un nouveau dynamisme pédagogique, d'effervescence, d'enthousiasme, d'une nouvelle vague de créativité, de décloisonnement et de " dépoussiérage ". Sur un plan plus personnel, des enseignants disent avoir tirer de leur expérience de l'approche-programme une nouvelle motivation à enseigner.

Comme chez les étudiants, on retire aussi un plus grand sentiment d'appartenance, en même temps que le sentiment d'une plus grande compétence. En particulier, des enseignants ont tiré une certaine valorisation des résultats de l'évaluation de leur programme.

12.3 Une nouvelle vision des choses

De leur expérience en matière d'approche-programme, plusieurs enseignants ressortent avec une nouvelle conception du programme et des cours, une conception plus large et plus axée sur la globalité et la finalité de la formation. Cela s'accompagne du sentiment de n'être pas seul responsable de la formation, formation qui ne se limite pas qu'à son propre cours. On en tire aussi un certain soulagement, l'impression de « partager le fardeau et de pouvoir profiter de l'expérience et des bons coups des autres ».

Une nouvelle conception également de l'apprentissage et de l'étudiant, une prise de conscience de l'impact de ses attitudes sur l'apprentissage. On se préoccupe davantage et entre autres de métacognition et on commence à définir son rôle comme consistant à « apprendre aux étudiants à apprendre ».

CONCLUSION

Le terme conclusion est bien mal choisi, car toute conclusion sur « ce qui se passe dans le réseau collégial en matière de programme et d'approche-programme » ne saurait être que très provisoire, tant la chose reste mouvante. Aussi fidèlement que nous ayons tenté de le rendre, le portrait ébauché dans ce rapport n'est en fait qu'un instantané de la situation qu'on pouvait observer au printemps 1991. Cette situation est probablement déjà fort changée. Dans les collèges visités, on avait presque autant de projets dans les cartons que de réalisations derrière soi. L'approche-programme, c'est d'abord et avant tout un " work in progress ".

L'approche-programme demeure aussi une créature bien fragile. Malgré l'enthousiasme de départ des pionniers, certains, à force de difficultés, finissent par rendre les armes devant l'ampleur de la tâche. Et l'on ne saurait leur donner tort, parce qu'il est vrai que l'entreprise à laquelle on s'est attaqué en plusieurs endroits est considérable. C'est qu'on est en train d'ériger l'édifice. Mais un jour enfin la maison devrait tenir debout et on devrait pouvoir se contenter d'y faire des travaux d'entretien. On ne passera pas le reste de sa vie au cégep à reprendre chaque programme par tous ses petits bouts pour en faire sortir tout ce qu'il est possible d'en extraire. Un jour, on aura fini de s'approprier les programmes, on maîtrisera des méthodes simples et souples pour analyser chaque programme, on aura mis en place les mesures appropriées d'encadrement des étudiants, on disposera d'un matériel pédagogique pour le programme qu'on n'aura plus qu'à enrichir. Un jour, on n'entendra plus parler d'approche-programme parce qu'on l'aura intégré, la chose sera passée dans les moeurs.

C'est en tout cas ce qu'on peut souhaiter, ce à quoi on devrait travailler, avec beaucoup de réalisme, de prudence et de patience. Rappelons-nous tout bonnement que les cégeps existaient avant aujourd'hui, que depuis près de vingt-cinq ans ils dispensent des programmes, que chaque année depuis vingt-cinq ans il en sort des milliers de jeunes adultes armés d'un diplôme. Il serait insensé que les gens même qui ont fait et continuent de faire l'enseignement collégial se mettent à renier leurs réalisations passées, et n'y trouvent soudain plus aucune valeur.

On doit se garder de tout jeter par-dessus bord, et tenter plutôt de construire sur les acquis, dont l'approche-programme est d'ailleurs un puissant révélateur. Car ce n'est pas à cause de l'approche-programme, mais à l'occasion de l'approche-programme qu'on peut prendre toute la mesure d'une évolution certaine de l'enseignement collégial. A commencer par une nouvelle conception de l'apprentissage et de l'enseignement, à l'émergence de laquelle le discours et la réflexion sur la formation fondamentale ont sûrement contribué. Pour faire court, on peut dire que, de plus en plus, on considère qu'apprendre c'est développer des habiletés durables et transférables, c'est savoir traiter l'information plus que l'accumuler; qu'enseigner c'est, essentiellement et explicitement, favoriser le développement de telles habiletés.

On a vu cependant que la chose ne va pas sans difficulté : les moyens, stratégies, méthodes, nous font souvent défaut pour réaliser ce nouvel enseignement. Le plus grand défi sans doute que pose l'approche-programme est celui du perfectionnement psychopédagogique. Disant cela, on semble reporter — comme toujours ? — tout le fardeau sur le dos des enseignants. Mais il est vrai que l'approche-programme et un certain renouvellement de l'enseignement collégial passeront par les enseignants ou ne passeront pas; car ce sont les enseignants qui se trouvent sur la ligne de feu, c'est dans la classe que l'action éducative prend forme.

Toutefois, directement ou indirectement, ils nous ont bien dit qu'ils n'y arriveraient pas seuls et sans aide. Et l'on ne saurait décemment se présenter devant les enseignants leur disant « voilà l'approche-programme, allez-y, réalisez-nous ça ! » La première responsabilité des institutions est certainement de soutenir, de faciliter l'activité pédagogique; pas seulement au plan matériel, mais dans l'organisation du travail, l'encadrement du personnel. Guider, outiller, « donner du feed-back », voilà pour les défis que l'approche-programme pose aux collèges.

En ce sens, la présente recherche est animée de l'esprit de l'approche-programme : pour une bonne part, les moyens d'actualiser l'approche-programme existent déjà, ici et là, souvent en pièces éparses. Par la mise en commun de l'outillage, par des efforts concertés, il s'agit de reconstruire le casse-tête...

ANNEXES

1. Volet « Collèges témoins »

Sommaire des activités de recherche (entrevues)

Nom du collège	Date	Nom et fonction des personnes interviewées
Ahuntsic	15.02.1991	Armande Maltais, conseillère pédagogique (R.L.) Jean-Pierre Bonin, conseiller pédagogique Jocelyne Tétrault-Lamontagne, conseillère pédagogique
André-Laurendeau	22.03.1991	Lise Dallaire, conseillère pédagogique (R.L.)
Baie-Comeau	14.03.1991 / 29.04.1991	Michel Poirier, conseiller pédagogique (R.L.) Jean-Eudes Gagnon, conseiller pédagogique
Bois-de-Boulogne	27.03.1991	Denise Lemay, conseillère pédagogique (R.L.)
La Pocatière	28.03.1991	Michel Toussaint, directeur des services pédagogiques Pierre Matteau, coordonnateur des ressources éducatives René Fradette, conseiller pédagogique (R.L.)
Maisonneuve	18.02.1991	Ulric Aylwin, coordonnateur au développement pédagogique (R.L.) Michelle Lauzon, conseillère pédagogique
Région de l'Amiante	26.04.1991	Claude Gagnon, conseiller pédagogique (R.L.)
Saint-Jérôme	27.03.1991	Jean-Claude Deschênes, adjoint au développement pédagogique et au développement des programmes Marcel Savaria, conseiller pédagogique (R.L.)
Shawinigan	27.03.1991	Jacques Gilbert, directeur des services pédagogiques Pierre Deshaies, conseiller pédagogique (R.L.)

Montréal, le 11 février 1991

Bonjour!

Tout d'abord je tiens à vous remercier d'avoir accepté de me rencontrer le 15 février prochain. Cette entrevue s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche que je mène pour le compte de la délégation collégiale du comité mixte de PERFORMA, recherche demandée et pilotée par le Groupe de travail sur l'approche-programme et le perfectionnement en sciences humaines.

La première étape de la recherche vise à «cueillir et diffuser de l'information pour les répondants locaux sur ce qui se passe dans le réseau collégial et ailleurs en matière de programme et d'approche-programme». Un des moyens retenus pour la cueillette d'informations pertinentes consiste dans des entrevues avec les personnes engagées dans le dossier programme; ces personnes sont recrutées dans huit collèges choisis comme collèges-témoins parce que leur expérience en matière d'approche-programme semble particulièrement significative ou intéressante. Le cégep Ahuntsic se trouve parmi ceux-là.

Par les entrevues, je cherche à identifier des pratiques (outils, activités, méthodes, stratégies) qui soient à la fois signes et moteurs d'une approche-programme, et dont il serait possible de tirer un certain nombre de modèles qui puissent servir de guides pour l'action dans l'ensemble du réseau. Les questions que je souhaite aborder avec vous concernent donc: l'état actuel du dossier programme et approche-programme dans votre collège; les origines de la chose; les résistances que cela suscite; les liens entre l'approche-programme et d'autres grands dossiers, en particulier ceux de la formation fondamentale et de l'aide à l'apprentissage; le rôle du conseiller pédagogique dans le dossier programme et le rôle qu'y joue également PERFORMA.

À titre d'exemples, voici un échantillon des questions que je souhaite vous soumettre: Quelles sont, dans votre collège, les pratiques associées à une approche-programme? À partir de quelles conditions ou pratiques existantes l'approche-programme s'est-elle développée? Quels sont les activités, les modèles, les stratégies retenus dans votre milieu pour systématiser une approche-programme, tant aux plans de l'information, de l'animation, de la réalisation qu'à ceux de la formation et du perfectionnement ou de la recherche? Quelles sortes de résistances l'approche-programme a-t-elle rencontrées ou rencontre-t-elle? Quels outils a-t-on élaborés ou adaptés en matière de programme et d'approche-programme? Comment intervient-on, le cas échéant, à chacune des étapes du cycle d'un programme (élaboration, implantation, évaluation et révision)? Quels liens existent entre les pratiques associées à l'approche-programme et celles relevant de la formation fondamentale ou de l'aide à l'apprentissage? Quel rôle joue PERFORMA dans le dossier programme et approche-programme? ...

Par ailleurs, j'apprécierais pouvoir obtenir copie des documents que vous jugez particulièrement intéressants, utiles ou représentatifs de la démarche menée dans votre collège.

N'hésitez pas à communiquer avec moi pour toute information supplémentaire concernant la recherche ou le déroulement de la rencontre.

Au plaisir de vous rencontrer sous peu,

Sophie Dorais

Montréal, le 19 mars 1991

Bonjour!

Tout d'abord je tiens à vous remercier d'avoir accepté de me rencontrer le 27 mars prochain. Cette entrevue s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche que je mène pour le compte de la délégation collégiale du comité mixte de PERFORMA, recherche demandée et pilotée par le Groupe de travail sur l'approche-programme et le perfectionnement en sciences humaines.

La première étape de la recherche vise à «cueillir et diffuser de l'information pour les répondants locaux sur ce qui se passe dans le réseau collégial et ailleurs en matière de programme et d'approche-programme». Un des moyens retenus pour la cueillette d'informations pertinentes consiste dans des entrevues avec les personnes engagées dans le dossier programme; ces personnes sont recrutées dans huit collèges choisis comme collèges témoins parce que leur expérience en matière d'approche-programme semble particulièrement significative ou intéressante. Le cégep de Saint-Jérôme se trouve parmi ceux-là.

Par les entrevues, je cherche à identifier des pratiques (outils, activités, méthodes, stratégies) qui soient à la fois signes et moteurs d'une approche-programme, et dont il serait possible de tirer un certain nombre de modèles qui puissent servir de guides pour l'action dans l'ensemble du réseau. Les questions que je souhaite aborder avec vous concernent donc: l'état actuel du dossier programme et approche-programme dans votre collège; les origines de la chose; les résistances que cela suscite; les liens entre l'approche-programme et d'autres grands dossiers, en particulier ceux de la formation fondamentale et de l'aide à l'apprentissage; le rôle du conseiller pédagogique dans le dossier programme et le rôle qu'y joue également PERFORMA.Plus précisément, vous trouverez sous pli la grille d'entrevue comportant les questions que je souhaite vous soumettre. Il va de soi que cette grille n'est pas fermée mais doit s'adapter à la situation de chaque collège. Il se peut donc que certaines questions ne s'appliquent pas du tout à votre expérience mais, qu'au contraire, d'autres questions surgissent en cours d'entrevue pour tenir compte des particularités de votre démarche.

Par ailleurs, j'apprécierais pouvoir obtenir copie des documents que vous jugez particulièrement intéressants, utiles ou représentatifs de la démarche menée dans votre collège.

N'hésitez pas à communiquer avec moi pour toute information supplémentaire concernant la recherche ou le déroulement de la rencontre.

Au plaisir de vous rencontrer sous peu,

Sophie Dorais

GRILLE D'ENTREVUE

I- L'état actuel du dossier approche-programme

i) À quel niveau diriez-vous que votre collège en est rendu en matière d'approche-programme: celui de l'information et de la sensibilisation du milieu, celui de l'exploration et de l'expérimentation des moyens d'implanter une approche-programme, celui de la systématisation et de la généralisation de l'approche-programme? Ou à des niveaux variables selon les secteurs ou les départements?

ii) À quelle échelle travaille-t-on à l'approche-programme? Mène-t-on une démarche institutionnelle? De quelle nature et suivant quels objectifs? Comment se partagent les rôles et les responsabilités? Travaille-t-on aussi ou plutôt à l'échelle des programmes? Des départements? Laisse-t-on l'initiative aux personnes ou groupes intéressés à s'engager sur la voie de l'approche-programme?

iii) Dans la pratique, l'approche-programme se traduit comment dans votre collège? Par quelles activités, quels modes d'organisation et de travail particuliers?

iv) Qui participe à ces activités ou modes particuliers de fonctionnement? Cela touche quelle proportion des programmes? Des étudiants? Des enseignants? Des autres catégories de personnel?

v) Quels sont les activités, les modèles, les stratégies retenus dans votre milieu pour systématiser une approche-programme, tant aux plans de l'information, de l'animation, de la réalisation qu'à ceux de la formation et du perfectionnement ou de la recherche?

vi) Quels outils a-t-on élaborés ou adaptés en matière de programme et d'approche-programme?

vii) Comment intervient-on à chacune des étapes du cycle d'un programme (élaboration, implantation, évaluation et révision) pour favoriser l'approche-programme?

II- Les origines de l'approche-programme

À partir de quelles conditions ou de quelles pratiques existantes l'approche-programme s'est-elle développée? Comment cela a-t-il évolué?

III- Les résistances

Quelles sortes de résistances l'approche-programme a-t-elle rencontrées ou rencontre-t-elle? D'où viennent ces résistances? À quoi tiennent-elles? Comment se manifestent-elles? Quelles sont les stratégies et autres qui suscitent le plus de résistance? Celles qui en suscitent le moins?

IV- Approche-programme / formation fondamentale / aide à l'apprentissage / ...

Dans votre collège, quels liens existent entre les pratiques associées à l'approche-programme et celles relevant de la formation fondamentale ou de l'aide à l'apprentissage? Quels liens existent avec d'autres dossiers, champs d'activité ou de préoccupation?

V- Approche-programme et PERFORMA

Quel rôle joue PERFORMA dans le dossier programme et approche-programme? Est-ce un outil important ou accessoire? Orienté vers la réflexion ou vers l'action? Un moteur ou un soutien? Avez-vous jusqu'à présent donné des activités ayant trait directement ou indirectement à l'approche-programme? De quelles natures? Avec quels objectifs? D'où en est venu le besoin et l'idée? Qui participait à ces activités? Comment se recrutait la clientèle? PERFORMA a-t-il été à l'origine de certaines activités, modèles, façons de faire?

VI- Rôles et responsabilités des conseillers pédagogiques et répondants locaux dans l'approche-programme

Comme conseillers pédagogiques, à quel niveau, quand et comment intervenez-vous? Qu'est-ce qu'on attend de vous? Quels sont vos rôles et responsabilités (aux plans de l'information/sensibilisation, de l'animation, de la réalisation, de la formation et du perfectionnement, de la recherche; de la gestion des programmes: élaboration/révision, implantation/suivi, évaluation)? Y a-t-il des rôles ou responsabilités particuliers au répondant local de PERFORMA?

VII- Bilan et prospective

Quel bilan faites-vous de l'expérience de votre collège en matière d'approche-programme? Tant aux plans des objectifs que des moyens ou des résultats, qu'est-ce qui marche et qu'est-ce qui ne marche pas? Qu'est-ce qui en vaut la peine et qu'est-ce qui ne la vaut pas? Quels sont les principaux obstacles rencontrés? Quels sont les principaux atouts de votre collège pour arriver à implanter une approche-programme durable?

Quel est l'impact de l'approche-programme sur l'enseignement? Sur l'apprentissage? Sur la vie pédagogique?

Comment prévoyez-vous que les choses évolueront dans votre collège en matière d'approche-programme, à court, moyen et long termes?

2. Volet « Programmes témoins »

Sommaire des activités de recherche (entrevues)

Programme 1: Soins infirmiers

André-Laurendeau	06.05.1991	Albertine D'Amour, RCD Soins infirmiers Lorraine Marier, prof. Soins infirmiers Yvon Brassard, prof. Soins infirmiers
Baie-Comeau	29.04.1991	Jacqueline Saint-Pierre, RCD Soins infirmiers Louise Lebrun, prof. Soins infirmiers Ginette Amiot, prof. Soins infirmiers Nicole Boullé, prof. Soins infirmiers Michel Poirier, conseiller pédagogique (R.L.)
Bois-de-Boulogne	22.05.1991	Danielle Gosselin, R[illegible] Soins infirmiers Danielle Schmouth, prof. Soins infirmiers
Joliette	23.05.1991	Ginette Demers, RCD Soins infirmiers Lucie Laforest, prof. Soins infirmiers

Programme 2: Diététique

Chicoutimi	17.04.1991	Richard Riverin, conseiller pédagogique (R.L.) Suzanne Lalancette, prof. Diététique Hélène Guimond, prof. Diététique
Limoilou	02.04.1991	Nicole Tremblay, conseillère pédagogique Françoise Langlois, conseillère pédagogique (R.L.)
Maisonneuve	29.05.1991	Michelle Lauzon, conseillère pédagogique Monique Boivin, prof. Diététique Suzanne Courval, prof. Diététique
Montmorency	05.06.1991	Claire Drapeau-Laplante, RCD Diététique

Programme 3: Sciences Humaines

Ahuntsic	22.05.1991	Jacinthe Thiboutot, prof. Sciences humaines
Bois-de-Boulogne	07.05.1991	Denis Dubois, prof. Philosophie
Limoilou	17.04.1991	Nicole Tremblay, conseillère pédagogique
Matane	30.04.1991	Huguette Boutin, conseillère pédagogique

Programme 4: Tourisme

(D.E.C. élaboré par la méthode dite « des compétences »)

Matane	30.04.1991	Huguette Boutin, conseillère pédagogique
		Alain Turcotte, prof. Tourisme (concepteur-rédacteur)

Montréal, le 24 avril 1991

Bonjour!

Tout d'abord je tiens à vous remercier d'avoir accepté de me rencontrer le 22 mai prochain. L'entrevue que j'ai sollicitée auprès de vous s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche que je mène pour le compte de la Délégation collégiale du comité mixte de PERFORMA, recherche demandée et pilotée par le Groupe de travail sur l'approche-programme et le perfectionnement en sciences humaines.

La recherche vise à «cueillir et diffuser de l'information pour les répondants locaux de PERFORMA sur ce qui se passe dans le réseau collégial et ailleurs en matière de programme et d'approche-programme». Cette recherche comporte ce que nous avons appelé un volet «programmes-témoins» c'est-à-dire des programmes qui, à l'occasion d'une révision et à cause même de la nature et des orientations de cette révision, ont donné lieu à des expériences significatives d'approche-programme, au moins dans certains collèges. C'est donc dans ce contexte que nous nous intéressons à l'expérience du programme de Soins infirmiers au cégep de Bois-de-Boulogne.

Par les entrevues, je cherche à identifier des pratiques (outils, activités, méthodes, stratégies) qui soient à la fois signes et moteurs d'une approche-programme, et dont il serait possible de tirer un certain nombre de modèles qui puissent servir de guides pour l'action dans l'ensemble du réseau. Les questions que je souhaite aborder avec vous concernent donc l'ensemble de la démarche réalisée dans le programme de Soins infirmiers dans votre collège et qui a une certaine résonance d'approche-programme. Plus précisément, vous trouverez sous pli la grille d'entrevue comportant les questions que je souhaite vous soumettre. Il va de soi que cette grille n'est pas fermée mais doit s'adapter à la situation de chaque programme et de chaque collège concernés. Il se peut donc que certaines questions ne s'appliquent pas du tout à votre expérience mais, qu'au contraire, d'autres questions surgissent en cours d'entrevue pour tenir compte des particularités de votre démarche.

Par ailleurs, j'apprécierais aussi pouvoir obtenir copie des documents que vous jugez particulièrement intéressants, utiles ou représentatifs de la démarche programme menée en Soins infirmiers dans votre collège.

N'hésitez pas à communiquer avec moi pour toute information supplémentaire concernant la recherche ou le déroulement de la rencontre.

Au plaisir de vous rencontrer sous peu,

Sophie Dorais

GRILLE D'ENTREVUE

I- L'historique de la démarche programme

1. À partir de quelles préoccupations, motivations, projets la démarche s'est-elle engagée? Autrement dit, pourquoi votre département s'est-il engagé dans une démarche d'approche-programme?

2. Quels étaient les buts de votre département en s'engageant dans une démarche d'approche-programme? À quoi vouliez-vous en arriver et comment, par quels moyens, prévoyiez-vous le faire?

3. Quelles sont les conditions ou les pratiques qui existaient déjà dans votre département et qui ont pu faciliter la démarche?

4. Quelles ont été vos premières actions et comment la démarche a-t-elle évolué par la suite?

5. Quels sont les outils et les pratiques développés dans le cadre de la démarche, le cas échéant?

6. Le département a-t-il à un moment quelconque de la démarche sollicité l'aide du collège (dégrèvement, contraintes d'horaire, aménagement d'horaires, informations sur la clientèle, perfectionnement, recherche, etc.)? Pourquoi et avec quels résultats?

II- L'état actuel de votre démarche programme

7. À quel niveau diriez-vous que vous en êtes rendus en matière d'approche-programme: au stade de vous informer sur les possibilités, les avantages et les moyens de l'approche-programme; celui de l'exploration et de l'expérimentation des moyens d'implanter une approche-programme, ou celui de l'implantation et de la systématisation de l'approche-programme?

8. Dans la pratique, l'approche-programme se traduit comment dans votre programme? Par quelles activités, quels modes d'organisation et de travail particuliers?

9. Qui participe à ces activités ou modes particuliers de fonctionnement? Tous les membres du département ou un groupe de volontaires?

10. Comment se partagent les responsabilités dans les actions entreprises?

11. Votre démarche vous a-t-elle conduits à établir des liens avec d'autres départements? Lesquels? Comment travaillez-vous ensemble?

III- Les résistances et les difficultés

12. Quelles sortes de résistances (de la part des personnes concernées) votre démarche programme a-t-elle rencontrées ou rencontre-t-elle, le cas échéant? D'où viennent ces résistances? À quoi tiennent-elles? Comment se manifestent-elles? Quelles sont les stratégies et autres qui suscitent le plus de résistance? Celles qui en suscitent le moins?

13. Quelles sortes de difficultés ou d'obstacles (d'ordre pratique mais aussi théorique comme la difficulté de trouver un langage ou des conceptions communes) votre démarche a-t-elle rencontrés ou rencontre-t-elle? Comment arrivez-vous ou êtes-vous arrivés à les résoudre, le cas échéant? Pour lesquelles n'arrivez-vous pas à trouver de solutions?

IV. L'approche-programme, la formation fondamentale et l'aide à l'apprentissage

14. Votre démarche programme vous a-t-elle conduits à traiter aussi la question de la formation fondamentale? Et la question de l'aide à l'apprentissage? Comment en êtes-vous venus là, à quelle occasion? Dans la pratique, comment traitez-vous ou avez-vous traité ces questions? À quelles actions ces questions ont-elles donné lieu?

V. Bilan et prospective

15. Quel bilan faites-vous de l'expérience de votre programme en matière d'approche-programme? Tant aux plans des objectifs que des moyens ou des résultats, qu'est-ce qui marche et qu'est-ce qui ne marche pas? Qu'est-ce qui en vaut la peine et qu'est-ce qui ne la vaut pas?

16. Quel est l'impact de l'approche-programme sur l'enseignement? Sur l'apprentissage? Sur la vie pédagogique?

17. Comment prévoyez-vous que les choses évolueront dans votre programme en matière d'approche-programme, à court, moyen et long termes? Quels sont vos objectifs pour l'avenir et quelles sortes d'actions prévoyez-vous mettre de l'avant?

3. Volet « Projets et activités particuliers »

Sommaire des activités de recherche (entrevues)

« L'approche-programme », activité tenue dans le cadre du C.E.P.E.C.

Sherbrooke	03.05.1991	Solange Ducharme, conseillère pédagogique (R.L.)

Groupe de travail sur l'approche-programme du département de mathématiques

Ahuntsic	27.05.1991	Pierre Bélanger, prof. mathématiques Cécile D'Amour, prof. mathématiques Lise Ménard, prof. mathématiques

« Un cours-laboratoire de sciences humaines comme centre d'intégration des apprentissages: élaboration et expérimentation selon l'approche transdisciplinaire », recherche menée dans le cadre du PAREA

André-Laurendeau	3.05.1991	Irène Lizotte, prof. anthropologie Suzanne Laurin, prof. de géographie

Montréal, le 24 avril 1991

Bonjour!

Tout d'abord je tiens à vous remercier d'avoir accepté de me rencontrer le 3 mai prochain. L'entrevue que j'ai sollicitée auprès de vous s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche que je mène pour le compte de la Délégation collégiale du comité mixte de PERFORMA, recherche demandée et pilotée par le Groupe de travail sur l'approche-programme et le perfectionnement en sciences humaines.

La recherche vise à «cueillir et diffuser de l'information pour les répondants locaux» de PERFORMA sur ce qui se passe dans le réseau collégial et ailleurs en matière de programme et d'approche-programme». Cette recherche comporte ce que nous avons appelé un volet «projets et activités témoins» c'est-à-dire des projets de recherche, de développement ou de perfectionnement qui s'inscrivent directement ou indirectement dans une perspective d'approche-programme, ou qui pourraient donner lieu à des expériences significatives d'approche-programme, au moins dans certains collèges. C'est donc dans ce contexte que nous nous intéressons au projet «Un cours-laboratoire de sciences humaines comme centre d'intégration des apprentissages: élaboration et expérimentation selon l'approche transdisciplinaire» que vous menez actuellement dans le cadre du PAREA.

Par les entrevues, je cherche à identifier des pratiques (outils, activités, méthodes, stratégies) qui soient à la fois signes et moteurs d'une approche-programme, et dont il serait possible de tirer un certain nombre de modèles qui puissent servir de guides pour l'action dans l'ensemble du réseau. Les questions que je souhaite aborder avec vous concernent donc l'ensemble de votre projet, et plus particulièrement son articulation possible avec l'approche-programme. Plus précisément, vous trouverez sous pli la grille d'entrevue comportant les questions que je souhaite vous soumettre. Il va de soi que cette grille n'est pas fermée mais doit s'adapter à la situation de chaque programme et de chaque collège concernés. Il se peut donc que certaines questions ne s'appliquent pas du tout à votre expérience mais, qu'au contraire, d'autres questions surgissent en cours d'entrevue pour tenir compte des particularités de votre projet.

Par ailleurs, j'apprécierais aussi pouvoir obtenir copie des documents que vous jugez particulièrement intéressants, utiles ou représentatifs des aspects de votre projet qui ressortissent à l'approche-programme.

N'hésitez pas à communiquer avec moi pour toute information supplémentaire concernant la recherche ou le déroulement de la rencontre.

Au plaisir de vous rencontrer sous peu,

Sophie Dorais

GRILLE D'ENTREVUE

I- L'historique du projet ou de l'activité

1. À partir de quelles préoccupations, motivations, circonstances particulières, etc. votre projet s'est-il engagé? Autrement dit, pourquoi votre équipe de travail s'est-elle engagée dans un projet ayant trait à l'approche-programme?

2. Quels étaient les buts de votre équipe en s'engageant dans ce projet? À quoi vouliez-vous en arriver? Et pourquoi avez-vous choisi ce genre de projet pour y arriver?

3. Quelle était, au départ, la nature exacte du projet, ses objectifs, sa portée, les moyens envisagés pour sa réalisation (activités, actions...)?

4. Comment le projet a-t-il évolué et où en est-il à présent?

5. Quelles sont les conditions ou les pratiques qui existaient déjà dans votre équipe, votre département ou votre collège et qui ont pu faciliter l'émergence et la réalisation du projet?

6. Quels sont, le cas échéant, les outils et les pratiques développés dans le cadre de votre projet et qui relèveraient de l'approche-programme?

7. Avez-vous, à un moment quelconque du projet, sollicité l'aide du collège (dégrèvement, contraintes d'horaire, aménagement d'horaires, informations sur la clientèle, perfectionnement, recherche, etc.)? Pourquoi et avec quels résultats?

8. Votre projet vous a-t-il conduits à travailler avec d'autres personnes que les membres de l'équipe, soit dans votre département ou d'autres départements? Le cas échéant, pourquoi et comment travaillez-vous ensemble?

II- L'approche-programme, la formation fondamentale et l'aide à l'apprentissage

9. Votre projet s'inscrit-il dans une démarche plus large d'approche-programme, que ce à l'échelle de votre département, de votre programme ou du collège? Ou bien votre projet est-il ou pourrait-il être à l'origine d'une telle démarche? Le cas échéant, comment se fait ou pourrait se faire l'articulation entre votre projet et une démarche plus large d'approche-programme?

10. Votre projet vous a-t-il conduits à traiter aussi la question de la formation fondamentale? Et la question de l'aide à l'apprentissage? Comment en êtes-vous venus à traiter ces questions, à quelle occasion et suivant quels motifs? Comment ces questions s'inscrivent-elles concrètement dans la réalisation de votre projet?

III. Les résistances et les difficultés

11. Quelles sortes de difficultés ou d'obstacles (d'ordre pratique mais aussi théorique, y compris la difficulté de trouver un langage ou des conceptions communs) avez-vous rencontrés ou rencontrez-vous dans la réalisation de votre projet? Comment arrivez-vous ou êtes-vous arrivés à les résoudre, le cas échéant? Pour lesquelles n'arrivez-vous pas à trouver de solutions?

12. Quelles sortes de résistances (de la part des personnes ou instances concernées) votre projet a-t-il rencontrées ou rencontre-t-il, le cas échéant? D'où viennent ces résistances? À quoi tiennent-elles? Comment se manifestent-elles? Quelles sont les stratégies ou les actions et autres qui suscitent le plus de résistance? Celles qui en suscitent le moins?

IV. Bilan et prospective

13. Quel est ou quel pourrait être l'impact de votre projet sur l'enseignement? Sur l'apprentissage? Sur la vie pédagogique?

14. Quelles suites pourrait avoir votre projet à court, moyen et long termes? Quels sont vos objectifs pour l'avenir et quelles sortes d'actions prévoyez-vous mettre de l'avant, le cas échéant?